

博士学位論文（東京外国語大学）
Doctoral Thesis (Tokyo University of Foreign Studies)

氏 名	畠山 浩子
学位の種類	博士（学術）
学位記番号	博甲第 275 号
学位授与の日付	2019 年 9 月 4 日
学位授与大学	東京外国語大学
博士学位論文題目	日本語学校非常勤講師の職業継続の要因—キャリア・アンカー（選択により見えてくる職業の価値）に注目して—

Name	Hatakeyama, Hiroko
Name of Degree	Doctor of Philosophy (Humanities)
Degree Number	Ko-no. 275
Date	September 4, 2019
Grantor	Tokyo University of Foreign Studies, JAPAN
Title of Doctoral Thesis	Factor of occupation continuation of part-time teacher at Japanese language school - Focusing on career anchor (value of occupation seen by choice) -

日本語学校非常勤講師の職業継続の要因

—キャリア・アンカー（選択により見えてくる職業の価値）に注目して—

東京外国語大学大学院

総合国際学研究科 国際社会専攻

畠山浩子

－ 目次 －

1 章 序論	4
1－1. 背景	4
1－1－1. 日本語学校と日本語学校教師	4
1－1－2. 日本語学校の位置づけ	5
1－1－3. 「日本語教師」に関連する用語	6
1－2. 研究目的と研究設問	6
1－3. 本稿の構成	7
2 章 日本語学校を取り巻く状況	9
2－1. 日本語学校の現状	9
2－1－1. 統計資料から見る日本語学校	9
2－1－2. 日本語学校の設置基準と認定	12
2－1－3. 日本語学校の教師	14
2－1－4. 日本語学校、日本語教師養成講座、法務省、文化庁の関係	18
2－1－5. 日本語学校の現状のまとめ	20
2－2. 日本語学校が置かれている背景	20
2－2－1. 日本語学校に関わる国の政策・提言・出来事一年表	20
2－2－2. 留学生政策の中の日本語学校	23
2－2－3. 入国管理政策の中の日本語学校	28
2－2－4. 日本語教師に関わる政策提言	32
2－2－5. 日本語教育機関の設置基準に関する政策提言	38
2－2－6. 日本の学校教育制度の枠外にある「日本語学校生」	41
2－3. 日本語学校を取り巻く状況のまとめ	42
3 章 先行研究	44
3－1. 日本語学校に関する先行研究	44
3－2. 日本語学校教師に関する先行研究	47
3－3. 日本語学校と各種政策との関わりに関する先行研究	60
3－4. 先行研究のまとめ	62
4 章 分析的枠組み	66
4－1. キャリア・ダイナミクスとキャリア・アンカー	66
4－2. キャリア・アンカーと質的研究	67
4－3. 質的研究法の採用	68
5 章 研究方法	70
5－1. 調査協力者	70

5-2. 調査協力者とのラポール（信頼関係）	71
5-3. 分析方法	72
5-4. 分析手順	73
6章 分析結果1（秋山先生の場合）	80
6-1. 現在までの経緯の概要	80
6-2. 選択の経緯	80
6-3. 選択の理由の分析と考察	89
6-4. 秋山先生の経緯・選択のまとめ	100
6-5. 秋山先生の経緯・選択から見える日本語教師像	101
7章 分析結果2（石川先生の場合）	107
7-1. 現在までの経緯の概要	107
7-2. 選択の経緯	107
7-3. 選択の理由の分析と考察	118
7-4. 石川先生の経緯・選択のまとめ	134
7-5. 石川先生の経緯・選択から見える日本語教師像	136
8章 分析結果3（内田先生の場合）	141
8-1. 現在までの経緯の概要	141
8-2. 選択の経緯	141
8-3. 選択の理由の分析と考察	149
8-4. 内田先生の経緯・選択のまとめ	163
8-5. 内田先生の経緯・選択から見える日本語教師像	164
9章 総合考察	170
10章 結論と課題	179
10-1. 本研究の結論	179
10-2. 本研究の意義	180
10-3. 今後の課題	181
10-4. 今後に向けて	182
<引用文献>	183
<参考文献>	187
謝辞	191

1 章 序論

1-1. 背景

1-1-1. 日本語学校と日本語学校教師

「日本語学校」と聞いたとき、多くの人は、日本に数多くある英会話学校の日本語版というイメージを持つのではないだろうか。しかしながら、日本語学校と英会話学校では、学校に通う生徒や通う目的が異なっている。英会話学校に通う人は、主に大学生や社会人であり、中学校や高等学校で基本的な英語を既に習い、その上での「自身の英語力の向上」であると思われる。一方、日本語学校に在籍する学生（以下、「日本語学校生」）は、外国人であり、日本語学校に通う目的は、「自身の日本語力の向上」もさることながら、「日本の高等教育機関への進学」であることが圧倒的に多い。では、日本語学校で働く「日本語教師」のイメージはどのようなものだろうか。日本語学校の教壇に立ち、外国籍を持つ学生に日本語を教え、外国人学生と楽しく交流し、外国につながる仕事をしている、しかも日本語を扱っているのだから日本人であればだれでもできる仕事、というものではないだろうか。本研究は、日本の高等教育機関への進学を目的に来日した若者を対象として日本語教育を行う「日本語学校」で働く「日本語教師」を対象とする。日本語学校で働く教師は、専任講師と非常勤講師に分かれるが、その役割や責任範囲、仕事内容が大きく異なっている。本研究で対象とする日本語教師は、日本語学校に勤務する教師の中でも大多数を占める非常勤講師¹である。

1983 年の「留学生受入れ 10 万人計画」²（以下「留学生 10 万人計画」）策定以降、日本語学校の質の向上のために日本語学校の認定制度が開始され、日本語教師については、その質の向上のために日本語教師として必要な知識や能力を盛り込んだ提言が策定され、日本語教育能力検定試験が実施されている。日本語教師には専門的な知識が必要だという認識が日本語教育を推進する政府や日本語教師を目指す人の中に浸透してきているといえる。その一方で、日本語学校教師の待遇面については、「日本語教師は食べていけない」（丸山 2015）という言説があるように、授業準備や授業後の作業にかかる時間に見合う給料とは言えない、あるいは、社会保険や有休制度がないなどの点で、改善が図られているとはいえない。この点については、次章で詳しく述べるが、興味深いのは、このような状況にあっても、10 年 20 年と日本語学校で非常勤講師を続けている人が少なからずいることである。

今後ますます外国人人材の受入れが拡大していくと予想される中、日本語教育の果たす役割は大きい。その担い手となる日本語教師、中でも日本語学校の非常勤講師は、日本語教師という仕事

¹ 「平成 29 年度 国内の日本語教育の概要」（文化庁）によれば、法務省告示機関（2 章で詳述するが日本語学校に相当）の教師、9739 人のうち、常勤（専任）が 3020 人（31.0%）、非常勤が 6542 人（67.2%）となっている。

² 「当初の「留学生受入れ 10 万人計画」の概要」（文部科学省）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm (2019/1/21 参照)

をどのようなものとして捉えており、留学生政策をはじめとする国の政策の中ではどのような仕事として認識されているのだろうか。このような問題意識から本研究を行った。

1-1-2. 日本語学校の位置づけ

日本語学校非常勤講師の職場である日本語学校は、外国人学生を受け入れて初めて成り立つものである。その外国人学生とはどのような人なのか。「留学生 10 万人計画」や 2008 年策定の「留学生 30 万人計画」³という「留学生」とは、外国籍を持ち、日本の高等教育機関に在籍する学生のことであり、日本人学生と共に講義を受け、卒業後は日本企業への就職や帰国後の活動を通して、出身国と日本との友好関係を促進することが期待されている学生のことである。これらの「留学生」は自国の高校を卒業してすぐに日本の高等教育機関に入学しているわけではなく、その多くが日本にある日本語学校を経由していることは、一般的にはあまり知られていないのではないだろうか。

確かに、日本語学校は学歴としては認められず、高等教育機関に入学するための必須条件ではないため、日本語学校は外国人留学生にとって、必要不可欠なものとはいえない。また、日本の社会の中でも日本語学校がどのような学生を受け入れ、どのようなことをしているかについては、あまり知られておらず、不法就労の隠れ蓑のような話題でニュースに取り上げられた時に、日本語学校の存在が認識されるくらいではないだろうか。さらに、高等教育機関に在籍する留学生と日本語学校に在籍する留学生が、どちらも「留学生」という同じ呼称を持ちながら、学歴として認められるか認められないか、という点では、日本語学校生と高等教育機関に在籍する者との間には非常に大きな差がある。また、留学生政策の対象としての「留学生」や日本語教育学研究の対象としての「留学生」は、高等教育機関に在籍する留学生を指し、日本語学校生が含まれていないことが多い⁴。

一方、将来、日本の社会では労働力人口の減少が予測されており、その対策として、外国人労働者の受入れが喫緊の課題として議論されてきた。そして、これまでは認められていなかった単純労働者を特定分野で受け入れる改正入管法が 2018 年 12 月に成立した。これまで、高度な知識や技能を持つ高度人材の受入れは積極的に行ってきたが「世界各国が優秀な人材を求め中、高等教育の段階から人材をリクルートしていかなければならない」(寺倉 2008)として、そのための大学の国際化も課題となっている。「留学生 10 万人計画」は欧米の留学生受入れ数に追いつこう、また「留学生 30 万人計画」ではより開かれた国にしようという努力目標であったが、現在の労働力人口の減少という予測と照らし合わせると、現代社会にはもはや努力ではなく、必要不可欠施策という位置づけに変わってきたと考えられる。政府のこうした施策が大学等の高等教育機関

³ 「「留学生 30 万人計画」骨子の策定について」(文部科学省)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm (2019/1/21 参照)

⁴ 以前は高等教育機関に在籍する学生には、在留資格「留学」が付与され、日本語学校に在籍する学生には、在留資格「就学」が付与されていたが、2010 年の入管法の改正により、これらが一本化され、法律上は日本語学校生も在留資格「留学」が付与されるようになった。

の留学生受入れ策に影響を与え、その高等教育機関に「日本語学校生」を送り出している日本語学校にも影響を与えることになり、日本語学校に勤務する日本語学校教師にも影響を与えることになるのである。

1-1-3. 「日本語教師」に関連する用語

日本語を母語としない人に日本語を教える人という意味では、一般的に「日本語教師」という名称が使われ、国の政策などでは「日本語教員養成等について」のように「教員」が、また日本語学校では「非常勤講師募集」のように「講師」が使われることが多い。本稿では、日本語学校や大学などの学校に限らず、ボランティアや個人レッスンなどでも日本語を教えている人を「日本語教師」と呼び、特に日本語学校で働く人を他と区別したい場合は「日本語学校教師」とする。さらに、「日本語学校教師」の中でも、フルタイムで勤務し、授業以外の学校運営にも携わる人を「専任講師」、予め決められた授業だけをする人を「非常勤講師」として区別する。なお、先行研究や統計資料、政策資料などでは、「専任講師」のことを「常勤講師」や「専任教員」など、「非常勤講師」のことを「時間講師」などと呼ぶ場合もあり、引用する場合にはこれらを使用するが、基本的には前述の「専任講師」「非常勤講師」で統一する。高等教育機関の日本語教師にも「専任講師」「非常勤講師」の別があるが、以降、特に断りがない限り本稿では「非常勤講師」とは「日本語学校非常勤講師」のことを指すものとする。

また、日本語教師のうち、日本語学校教師、個人レッスン、ボランティアなどの違いを指す場合は、「勤務形態」の違いとし、日本語学校教師のように同一の勤務形態の中の「専任講師」と「非常勤講師」の違いを指す場合は、「職務形態」の違いとする。

1-2. 研究目的と研究設問

日本語学校は、そこで働く多くの非常勤講師の存在によって成り立っているといっても過言ではない。しかし、日本語学校にとって欠かせない非常勤講師が、日本語を教えるための専門知識が必要な専門職でありながら、その職場は「唯一の収入源である外国人入学者の動向が社会の動きに左右され安定しない」ものであり、「日本語教師は食べていけない」（ともに丸山 2015）といわれるように、非常勤という勤務条件であるがゆえに、待遇は厳しい。ただ、興味深いのは、決して恵まれているようには見えない職業を選択し、長年継続している非常勤講師が少なからずいるということである。また、筆者の観察では経験の長い日本語学校教師は、1つの学校に長く勤務するよりも、勤務校を変え、時にはそれが海外になることもあるなど、現在の勤務校で働くに至るまでに、様々な経緯、様々な選択を経てきている人が多いことが分かる。厳しい環境の中で日本語学校教師として経験の長い非常勤講師は、なぜ非常勤という身分のまま日本語を教える仕事を続けているのだろうか。

本研究は、経験の長い日本語学校教師がたどってきた経緯や様々な場面で行ってきた職業や職場の選択に注目し、それらから読み取れる日本語教師像とその形成過程を明らかにし、日本語教

師という職業を継続している要因を探ることを目的とする。そのための研究設問を以下のように設定する。

- ①経験の長い日本語学校非常勤講師が、現在の勤務校での勤務に至るまでにどのような経緯をたどり、どのような職業選択があり、その選択の理由はどのようなものか。
- ②日本語学校非常勤講師の職業選択の理由から読み取れる日本語教師像とはどのようなものであり、それはどのように形成されてきたのか、形成に影響を及ぼした要因とは何か。
- ③日本語学校非常勤講師の語りから読み取れる日本語教師像と社会的に考えられている日本語教師像には違いがあるのか。

研究設問①及び②に答えることにより、経験の長い日本語学校の非常勤講師という仕事の実態を把握することができるだろう。そして、その結果から、日本語学校教師という仕事を選択肢の一つと考える人たちに有益な情報が提供できるのではないかと考える。さらに設問③では、設問①及び②で明らかになった日本語教師像と、社会的に考えられている日本語教師像との比較により、非常勤講師の現在の位置づけを明らかにする。それにより、日本語学校教師の質の向上、ひいては日本語学校の質の向上に寄与するであろう示唆が得られるのではないと思われる。

これらのことにより、外国人留学生在が日本に来た時の最初の窓口となることが多い日本語学校の質を維持・向上し、かつ、働きやすい日本語学校にするためには何が必要かを考えるための具体的な情報の提供が期待できると思われる。

1－3．本稿の構成

経験の長い非常勤講師が職業を続けている要因を探るという目的のために、本稿では次のような構成で論を進める。

2章では日本語学校をとりまく状況について概観する。非常勤講師の勤務先である日本語学校の現状を把握することにより、非常勤講師の職業選択の経緯とその理由の分析・考察に有用だと考えるからである。次に、日本語学校が置かれている状況について概観する。日本語学校は前述の通り、外国人学生を受け入れており、外国人学生は修了後高等教育機関に進学するものが多く、日本語学校が留学生の留学経路の1つとなっている。そのため、日本語学校は国の留学生政策、また外国人を受け入れるという点で、入国管理政策の影響も受ける。留学生政策には、日本語教育政策も関連し、日本語教師の質の向上のための施策などが含まれる。これらの国の施策が日本語学校の経営や運営に大きな影響を与え、結果的にそこで働く非常勤講師の経緯や職業選択にも影響を与えていると考えられるため、これらの施策、及びその中で日本語学校や日本語教師、中でも日本語学校非常勤講師がどのように言及されているのか、について概観する。

3章では、日本語学校や日本語学校教師を対象とした先行研究について概観し、日本語教育界の中で日本語学校や日本語学校教師がどのように扱われているのか、について確認する。従って、

日本語教師に関する先行研究では、一般的な日本語教師の資質に関するもの、非常勤講師希望者の多くに関わる教師養成に関するもの、日本語学校教師を対象にしたもの、及び、本研究では、非常勤講師へのインタビューをデータとしているため、日本語教師に対するインタビューを行ったもの、そして、本研究の設問②で明らかになる「日本語教師像」との比較のために、日本語教師像に関するもの、について概観する。また、2章では国の政策と日本語学校や日本語学校教師とのかかわりについて政策提言から概観するが、3章では国の政策提言について、国とは異なる立場からの研究について概観する。

4章では、本研究の分析的枠組みとするシャイン(1991)の「キャリア・アンカー」について述べる。経験の長い非常勤講師たちは、これまでの経緯の中で様々な選択を経て、現在の日本語学校勤務を続けている。「キャリア・アンカー」とは、特に安定的な状態に至るまでの間の、職業選択に直面した時になって初めて見えてくる、職業として自分が何に価値を置くのか、ということであり、この概念を援用することにより非常勤講師たちが何に価値を置いて日本語教師を続けているのか、を明らかにできると考える。また、質的研究の採用理由についても述べる。

5章では、研究方法について述べる。本研究では、経験の長い日本語学校非常勤講師3名を調査協力者として半構造化インタビューを行い、前述の「キャリア・アンカー」を援用して質的に分析するが、その分析方法及び分析手順について述べる。

6章から8章の各章では、調査協力者3名それぞれの、現在の勤務校での勤務に至るまでの経緯をたどり、職業選択の理由の分析・考察を行い、日本語教師像の抽出を行う。

9章では、研究設問に答え、さらに本研究の目的である、非常勤講師の職業選択の要因について考察を行い、10章では、結論及び課題、意義を述べる。

2章 日本語学校を取り巻く状況

本章では、日本語学校教師が働く日本語学校を取り巻く状況について、各種の統計資料や日本語学校に関わりのある政策提言をもとに概観する。日本語学校の現状と日本語学校が置かれている状況が、本研究のテーマである日本語学校非常勤講師の職業選択と密接に関連しているからである。

2-1. 日本語学校の現状

2-1-1. 統計資料から見る日本語学校

日本語学校の現状として、各種統計資料を参考に、(1)機関数、教師数、学習者数の推移、(2)設置形態別の数値、(3)日本語学校修了生の進路、について概観する。

(1)機関数、教師数、学習者数の推移

文化庁では、国内の日本語教育の現状を把握することを目的に、「外国人に対する日本語教育又は日本語教師養成・研修を実施している国内の機関・施設等（初等中等教育機関を除く）」を対象に毎年調査を行い、「国内の日本語教育の概要」として結果を公表している。対象となる「機関・施設等」は、大学等の機関や地方公共団体、教育委員会、国際交流協会などの区分に分類され、日本語学校も1つの区分に該当している。ただし、「日本語学校」ではなく「法務省告示機関」という名称で示されている。

「法務省告示機関」とは、「「出入国管理及び難民認定法」（以下「入管法」）により、法務大臣が告示した外国人に対する日本語教育を行う機関」のことを指し、日本語教育を行う機関のうち在留資格「留学」を付与することができる機関のことを言う⁵。多くの日本語学校がこの告示機関としての認定を受けて、留学生を受け入れているので、本節では「国内の日本語教育の概要」のうち、「法務省告示機関」を実質的な日本語学校として扱う。

「国内の日本語教育の概要」の各年度版から、機関数、教師数、学習者数を過去10年間分と、比較のための2003年度分を抽出し、その推移をグラフ化して図2-1に示す。

⁵ 文化庁（2017）「平成29年度 国内の日本語教育の概要」及び文化庁 HP (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1370893.htm)より。なお、法務省告示機関については、法務省の HP「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令の留学の在留資格に係る基準の規定に基づき日本語教育機関等を定める件」(http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyukan_nyukanho_ho28-2.html)で公表されている。

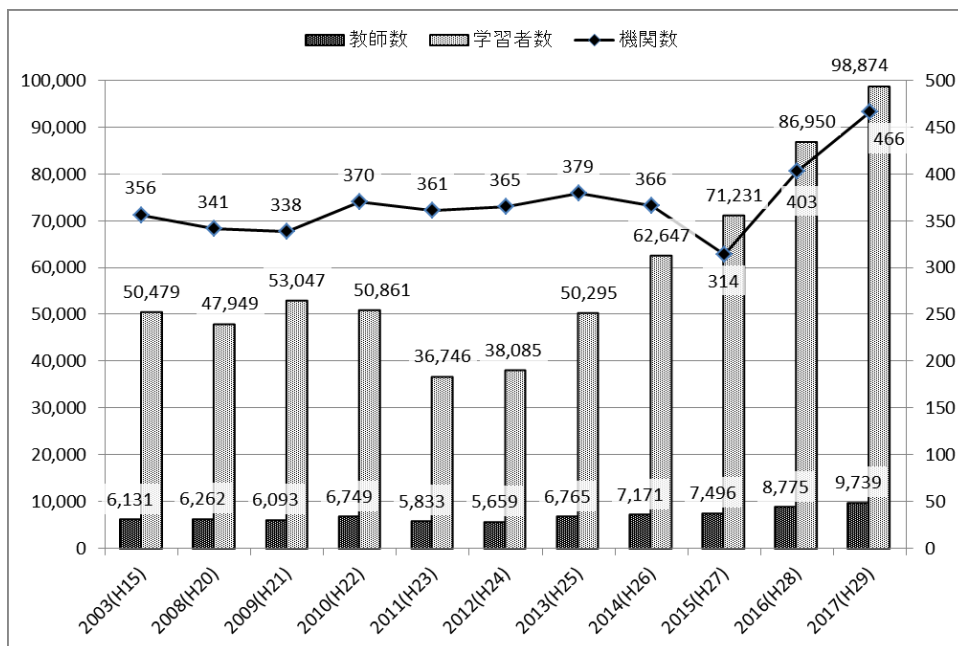


図 2-1 法務省告示機関（日本語学校）の教師数、学習者数、機関数の推移

日本語教育を行う機関数については、2016 年度と 2017 年度に増加が見られるものの、最近 10 年間では、ほぼ横ばい状態と言える。一方、教師数、学習者数共に 2011 年の東日本大震災の影響で一旦は減少しているが、その後は増加傾向が続いている。なお、2010 年までは、一般財団法人日本語教育振興協会（以下「日振協」）が、在留資格「留学」を付与することができる日本語教育機関の認定事業を行っていたため⁶、2010 年度までは「日振協認定施設」がこの調査の対象となっていた。

(2)設置形態別の数値

日本語学校は日本の学校教育法の枠外にあり、その設置形態は様々である。日振協が毎年行っている「日本語教育機関実態調査」では、日振協が認定した日本語教育機関について機関数、学習者数、教師数の他に、文化庁の調査では含まれない運営形態、学生の出身国、機関の収容定員と在籍者数、教師の年齢構成や経験年数、学生の日本語学校修了後の進路などの項目についても調査している。文化庁の調査では含まれない項目については日振協の調査を参照する。

日本語学校は、外国からの留学生を受け入れて学校として成り立っており、その収入源は学生から徴収する授業料である⁷。そのため、震災や円高など社会的経済的な影響による受け入れ学生の減少は収入減に直結し、学校の規模縮小や閉校、非常勤講師の削減などにつながる。そこで、過去 3 年間の設置形態別の実数と割合を表 2-1 に示す。

⁶ 法務省告示機関の認定と日振協の認定の違いについては後述する。ちなみに日振協による審査認定業務が廃止されたのは、2010 年の「事業仕分け」による。

⁷ 日本語学校経営者の中には、日本語学校以外の業種を営んでいる場合もあり、その場合の収入源は授業料だけではない。

表 2-1 日本語学校の設置形態別の実数と割合

設置形態	2015(H27)	2016(H28)	2017(H29)
学校法人・準学校法人	105(31.3%)	92(29.2%)	79(27.7%)
財団法人・社団法人・宗教法人等	22(6.5%)	23(7.3%)	21(7.4%)
株式会社・有限会社	187(55.7%)	180(57.1%)	166(58.2%)
任意団体・個人等	22(6.5%)	20(6.3%)	19(6.7%)
合計	336	315	285

表 2-1 からは、日本語学校の設置形態のうち、株式会社・有限会社が半分以上を占めていることが分かる。つまり、民間の会社が利益をあげることを一つの目的として日本語学校を経営しているということであり、逆に利益を上げることができることを見込んで日本語学校の経営を始める会社もあるということになる。

なお、文化庁調査における法務省告示機関の数と日振協調査の機関数が異なっているが、これは 2011 年以降、日振協による日本語教育機関の審査認定業務が廃止され、協会に認定を受ける日本語教育機関が減っていること、文化庁と日振協が調査対象と考える機関に調査用紙を送付し回答があったもののみを集計していることなどがあると思われる。

(3)日本語学校修了生の進路

日本語学校には、日本語学校生に日本語を上達させることと日本での生活に慣れさせることなど、日本の高等教育機関への進学や進学後の準備としての役割がある。そこで、日本語学校修了生の進路について日振協の調査項目から、過去 3 年間の修了生の進路と、進学先を抜き出し、表 2-2、表 2-3 にそれぞれ示す。

表 2-2 日本語学校修了生の進路

区分	2014(H26)	2015(H27)	2016(H28)
進学	21208(77.0%)	22685(77.1%)	23183(75.6%)
帰国	4340(15.8%)	4342(14.8%)	5101(16.6%)
その他	2002(7.3%)	2386(8.1%)	2400(7.8%)
合計	27550	29413	30684

表 2-3 日本語学校修了生の進学先

区分	2014(H26)	2015(H27)	2016(H28)
大学院(研究生も含む)	2237(10.5%)	2393(10.5%)	2527(10.9%)
大学	5608(26.4%)	6402(28.2%)	6710(28.9%)
短期大学	196(0.9%)	208(0.9%)	238(1.0%)
高等専門学校	79(0.4%)	63(0.3%)	46(0.2%)
専修学校専門課程	12796(60.3%)	13305(58.7%)	13255(57.2%)
各種学校等	292(1.4%)	314(1.4%)	407(1.8%)
合計	21208	22685	23183

表 2-2 からは、日本語学校の修了生の 75%以上が毎年進学をしており、その進学先は、表 2-3 から専修学校専門課程、いわゆる専門学校が 60%前後を占め、次いで大学と大学院を合わせて 30% 以上で推移していることが分かる。

2-1-2. 日本語学校の設置基準と認定

1983 年の「留学生 10 万人計画」の策定後、留学生の前段階である就学生⁸のビザ取得手続きの簡素化や、留学生・就学生のアルバイトの解禁などの施策が実施されると、全国に日本語学校が急増した。日本語学校は、日本の学校教育法の枠外にあり、1983 年当時、設置に関しては特に基準や規制がなく、誰でも自由に日本語学校を設置することができたのである。このため、外国人を安価な労働力として受け入れようと日本語学校を設立し、そこに在籍させてビザを取得させ、実際は授業には出席せずに仕事をさせる「不法就労の温床」としての日本語学校が社会問題化した。このような事態を受けて、文部省の諮問機関「日本語学校の標準的基準に関する調査研究協力者会議」が設置され、1988 年に「日本語教育施設の運営に関する基準」⁹を発表した。そして、1989 年に、この基準をもとに日本語教育機関の適格性の審査・認定を主たる業務とする「日本語教育振興協会」が発足した。この基準は 1993 年に改訂され、同年に日振協から「日本語教育機関審査内規」¹⁰が公表されている。

1989 年にこの基準による第 1 回目の審査認定が実施され、認定された日本語教育機関が「法務大臣が告示で定めた日本語教育施設」とされた。これが、ビザ発給条件の書類の 1 つである「日本語教育施設の入学許可証の写し」の「日本語教育施設」に該当する。つまり、日本語学校の学生に対してビザが発給されるためには、学生が入学しようとする日本語学校が、この認定を受けている必要がある、ということである（日本語教育振興協会 2010）。

その後、2010 年に日振協の審査・認定事業が廃止され、在留資格「留学」に係わる日本語教育機関の適格性については、法務省入国管理局が文部科学省に意見を聴いた上で判断し、法務省の「日本語教育機関の告示基準」（2016 年（平成 28 年）7 月 22 日策定）及び「日本語教育機関の告示基準解釈指針」の施行後は、これらの「基準」及び「解釈指針」に則り判断している¹¹。

「日本語教育機関の告示基準」の主な項目は以下の通りである。

⁸ 当時、日本語学校に在籍する学生を大学等の高等教育機関に在籍する学生と区別するために「就学」「就学生」という名称が通称として使われていたが、1990 年の入管法改正により、在留資格「就学」が正式に規定された。

⁹ 「日本語教育機関の運営に関する基準」（文部省）（1993 年の改訂版、改訂後はタイトルが「施設」から「機関」に名称が変更されている）<http://www.moj.go.jp/content/000073836.pdf> (2019/1/21 参照)

¹⁰ 「日本語教育機関審査内規」（日本語教育振興協会）<http://www.moj.go.jp/content/000073837.pdf> (2019/1/21 参照)

¹¹ 「日本語教育機関の開設に係わる相談について」

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00044.html (2019/1/4 参照)

- ・設置者…日本語教育機関を経営するために必要な経済的基礎を有する、日本語教育機関を営むために必要な識見を有する、等に該当すること、また、告示機関の別表からの抹消の日から5年を経過しないもの、等に該当しないこと。
- ・教育課程…修業期間が1年以上、必要に応じて6か月以上であり、始期が年2度または4度以内、修業期間1年あたりの授業時数が760単位時間以上、1週間あたりの授業時数が20単位以上、1単位時間が45分を下回らない、など。
- ・生徒数…定員は教員数、校舎面積、教室面積、設備その他の条件に応じた適切な数、同時に授業を受ける生徒数は20人以下、など。
- ・校長、教員、事務職員…教員は3人以上かつ生徒の定員20人につき1人以上、主任教員、生活指導担当者をおく、など。

なお、教員については告示基準の第1条第1項第13号で、「全ての教員が、次のいずれかに該当する者であること」とあり、この内容が日本語教師養成講座や日本語学校での教師採用の条件の基準となっていることから、ここに引用する。

- イ 大学（短期大学を除く。以下この号において同じ。）又は大学院において日本語教育に関する教育課程を履修して所定の単位を修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
- ロ 大学又は大学院において日本語教育に関する科目の単位を26単位以上修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
- ハ 公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する日本語教育能力検定試験に合格した者
- ニ 学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを420単位時間以上受講し、これを修了した者
- ホ その他イからニまでに掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

以上の項目以外に、点検・評価、施設・設備、健康診断、入学者の募集、入学者選考、在籍管理、禁止行為、地方入国管理局への報告、その他運営体制、（法務省告示機関を定めた別表からの）抹消の基準、がある。また、上記に関連して「日本語教育機関の告示基準解釈指針」の中の「教員の規定」には、以下の項目がある。

上記イの補足：大学を卒業又は大学院の課程を修了、2000年「日本語教育のための教員養成について」を踏まえたコース内容であること、証明書等で確認できること、など。

上記ロの補足：イの補足とほぼ同じ。ただし単位数が異なる。

上記二の補足：日本語教育に関する研修の時間数、文化庁届出、教育実習時間、研修内容、研修の受講状況の確認、等。

日振協が日本語教育機関の審査認定業務をしていた際の基準であった「日本語教育施設の運営に関する基準」及び「日本語教育機関審査内規」を踏襲しているが、ほとんどの項目で厳格かつ詳細な規定となり、加えて、入国管理局への報告や（別表からの）抹消の基準などが追加されたものになっている。

2-1-3. 日本語学校の教師

日本語学校の教師の現状について、(1)専任講師と非常勤講師、(2)日本語教師の資格、(3)日本語教育能力検定試験、(4)日本語教師養成講座、について概観する。

(1)専任講師と非常勤講師

日本語学校に勤務する教師の数は、前述のとおり、2011年の東日本大震災の影響で一旦減少した後、増加傾向が続いている。日本語学校の教師は専任講師と非常勤講師に大別され、勤務条件や仕事内容、責任範囲が異なっている。本研究で対象とする日本語学校の非常勤講師が、全体の教師数に占める割合を、専任講師と非常勤講師の実数とともに図2-2に示す。数値は図2-1と同様「国内の日本語教育の概要」から抽出したものである。

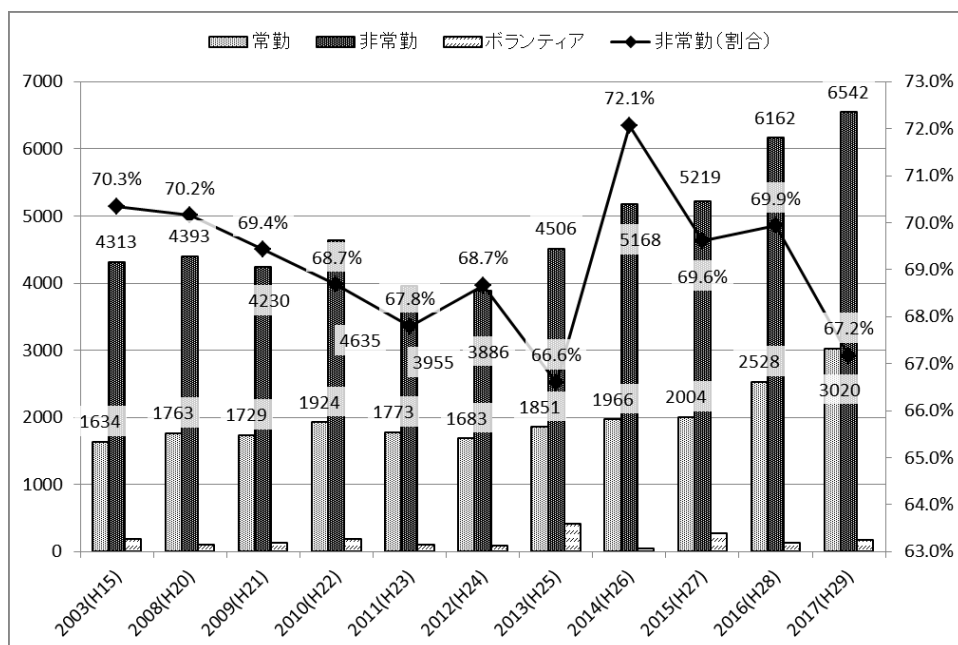


図 2-2 法務省告示機関（日本語学校）の教師の職務別実数と非常勤の割合

非常勤講師の数が2011年、2012年に4000人を割り込んでいるが、これは全体の教師数や学習者数と同様、東日本大震災の影響で学習者が減ったためだと考えられるが、その後は、増加傾向

にある。全教師数に占める非常勤講師数の割合については、増減はあるものの概ね70%前後で推移しており、日本語学校の運営には非常勤講師の存在が欠かせないものであることが分かる。

日本語学校の専任講師と非常勤講師は待遇、勤務時間、仕事内容が大きく異なっており、これらについて、日本語学校の募集¹²に見られる条件と筆者の日本語学校勤務経験をもとに表2-4に示す。

表 2-4 専任講師と非常勤講師の違い

	専任講師	非常勤講師
待遇	<ul style="list-style-type: none"> ・月給制 ・社会保険、雇用保険、退職金制度あり ・賞与 ・有給休暇、育児／出産／慶弔休暇 ・交通費支給 ※これらすべてが完備していない場合もある。	<ul style="list-style-type: none"> ・コマ給又は時間給×授業数 (例) A校：時間給 1800 円／研修時 1400 円 B校：2400 円／時、1 コマ 45 分 C校：1700 円～（経験により優遇） <ul style="list-style-type: none"> ・各種手当（担任、会議出席、試験作成など） ・交通費支給
勤務時間	<ul style="list-style-type: none"> ・フルタイム（例：9:00～18:00、休憩 60 分、実働 8 時間、時間外勤務あり、等） ※ただし時間外手当については不明。	<ul style="list-style-type: none"> ・担当授業 ・全体会議、行事等への出席
仕事内容	<ul style="list-style-type: none"> ・学生のクラス編成 ・教材選定、教材作成 ・シラバス決定、授業予定の決定、周知 ・学生の出席管理 ・教員配置 ・進路指導、生活指導 ・年間予定の作成 ・入学式等イベントの企画運営 ・非常勤講師のサポート、代理 ・非常勤講師の採用面接や研修 ・他機関への報告 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業 ・授業に付随する採点や添削等 ・担任業務（担任の場合） ・チームティーチングをする場合の他の講師への引継ぎ

非常勤講師は、自身が希望する授業の曜日や回数を教務主任¹³に提出し、教員配置で決められた授業を担当し、それ以外に必要なに応じて会議やイベントに出席することもある。日本語学校の多くは基本的に3か月を1つの学期としてクラス編成や教員配置、シラバスを変更するため、非常勤講師は3か月ごとに希望を提出することになる。

専任講師が一般企業の正社員に相当するとすれば、非常勤講師はパートタイム勤務であり、病気などで授業を休んだ場合は収入減に直結する。また、学期終了から次の学期の開始までは、通常2週間から3週間の期間があり、その間は授業がないため月により収入にかなりのばらつきが

¹² 日本語教育振興協会の求人情報 (<https://www.nisshinkyo.org/job/index.html>)、日本語教育学会の教師募集 (<http://www.nkg.or.jp/boshu>)、NIHONMURA 日本語教師・職員求人情報 (<http://job.nihonmura.jp/>)より (いずれも 2019/1/4 参照)。

¹³ 日本語教師経験があり、クラス編成や教員配置など授業を進めるための計画を作成し、専任講師の中でも指導的立場にある者。「日本語教育機関の運営に関する基準」の中で配置が求められている。

出ることにもなる。福利厚生としての有給休暇や社会保険がないところが多いが、最近では非常勤講師に対する有給休暇の付与や、社会保険の加入を認めるところもあり、非常勤講師の待遇の良し悪しは日本語学校の経営者によって別れるところである。

(2)日本語教師の資格

日本語教師には、日本の小中学校等で教師をするための教員免許のような国家資格や公的な資格はない。ただし、法務省の告示機関である日本語学校で教師をする場合には、前述の「日本語教育機関の告示基準」に示された教員資格を満たす必要がある。この基準については、日本語教師養成講座の HP など以下のように分かりやすくまとめられている¹⁴。そして、以下のいずれかの条件を満たすことが、法務省告示機関である日本語学校への教師の応募条件となっている場合が多い。

①日本語教育能力検定試験に合格する

日本語教育能力検定試験とは、日本語教育の知識や能力が、現場で求められる基礎的な水準に達しているかどうかを測定する試験。試験日は年に1度、これまでは毎年10月に実施されている。なお、検定試験の合格者は、4年制大学の卒業の有無を問われない。独学での合格も可能だが、試験内容には教授能力を問うものは含まれていないため、試験に合格しても教授能力が保証されるわけではない。

②大学・大学院で日本語教育について学ぶ

大学、または大学院で日本語教育に関する科目を履修し、必要な単位を修得する。幅広い知識を学べる一方、多くの時間と費用が必要になる。修了後の就職先の選択肢が広がる一方で、教育実習が少ない傾向がある。

③文化庁が認定した養成講座などで420時間以上の教育を受ける

「日本語教員養成において必要とされる教育内容」¹⁵に基づき、文化庁が認定した研修（420時間以上）を修了する¹⁶。知識と実践をバランスよく学ぶことができる。日本語学校を併設している講座であれば外国人相手の実習も可能。4年制大学の卒業資格（学士）を保持していることも必要。

¹⁴ この内容は主にアルク (<https://www.alc.co.jp/jpn/article/nyumon/>:2019/1/4 参照)をもとに、日本語教師養成講座のパフレットなどを参照して筆者がまとめた。

¹⁵ 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000)『日本語教育のための教員養成について』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/bunka/007/0803.htm) (2019/1/4 参照)より

¹⁶ 文化庁に届け出が受理された機関（「文化庁届出受理機関」については文化庁の HP で公表されている。「日本語教育機関の法務省告示基準第1条第1項第13号に定める日本語教員の要件について」http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/ (2019/1/10 参照)

法務省が告示する日本語教育機関で日本語教師をしようと考えた場合、①独学で勉強して日本語教育能力検定試験に合格する、②大学や大学院に入学して日本語教育に関する科目を履修して修了する、③4年生大学を卒業していれば420時間の日本語教師養成講座を受講して修了する、のいずれかになる。日本語学校教師の中では、③の420時間の養成講座を受講する人が非常に多い。

(3)日本語教育能力検定試験

日本語教育能力検定試験は、1985年の「日本語教員の養成等について」¹⁷に基づき、「日本語教員となるために学習している方、日本語教育に携わっている方に必要とされる基礎的な知識・能力を検定すること」を目的に1988年に第1回の試験が実施された。その後2000年に「日本語教育のための教員養成について」¹⁸で規定された日本語教員に必要な知識・能力に基づいて試験が改定され、現在まで年1回実施されている。1990年からの受験者数、合格者数、合格率を図2-3に示す¹⁹。この試験はかなりの難関であり、多くの受験者は事前に養成講座に通うなど受験準備をしているが、これらの準備には、時間だけでなく相当額の経済的負担もある。

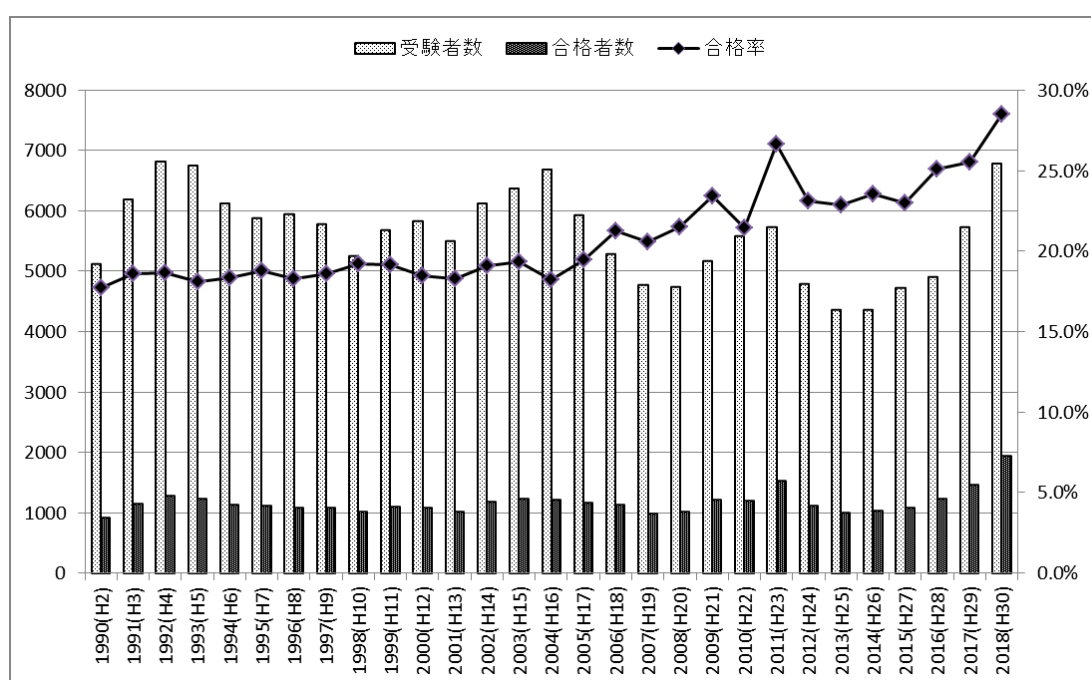


図 2-3 日本語教育能力検定試験の受験者数、合格者数、合格率の推移

¹⁷ 「日本語教員の養成等について」の送付について

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html (2019/1/10 参照)

¹⁸ 「日本語教育のための教員養成について」

http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/ (2019/1/10 参照)

¹⁹ 「日本語教育能力検定試験 応募者・全科目受験者・合格者数 推移」を参考に筆者が作成。

http://www.jees.or.jp/jltct/pdf/graphs/2018_jltct_1_obo_juken_gokakusya.pdf (2019/1/4 参照)

1990年から2005年までは、受験者数は5000人以上、合格率は20%弱で横ばい状態だが、2006年以降、受験者数の増減が激しくなり、2005年までに比べると受験者数が減っており、合格率は上昇傾向にあることが分かる。近年は再び受験者数が2005年以前の数値に戻りつつある。これは、近年の日本語教師の売り手市場ともいわれる状況の中で、日本語教師を目指す人が増えてきていることが理由だと思われる。

(4)日本語教師養成講座

民間の日本語教師養成講座を受講する場合、特に資格はなく、受講料を支払えばだれでも受講できる。養成講座のコース、受講料、内容等の例を表2-5に示す²⁰。

表 2-5 養成講座の概要（例）

項目	内容
コース（例）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 420 時間コース ・ 420 時間＋日本語教育能力検定対策コース ・ 日本語教育能力検定対策 など
受講料（例）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 420 時間コース：500,000～600,000 円 ・ 検定対策：100,000～200,000 円
期間（例）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 週 2 回午前のみで 6 か月 ・ 週 1 回全日で 1 年 など
内容（例）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 基礎理論、実践演習、教育実習 ・ ことばを教える、ことばや社会文化の知識、教育実習 ・ 日本語学、言語学、教授法 など

なお、日本語教師を希望する者が、「法務省告示機関」以外の日本語教育機関や、海外の日本語学校、個人レッスン、ボランティアなどで活動しようとする場合には、受講する日本語教師養成講座が「文化庁届出受理機関」が開講する講座である必要はなく、4年生大学卒業（学士）である必要もない。

2－1－4．日本語学校、日本語教師養成講座、法務省、文化庁の関係

日本語学校は在留資格「留学」を入学希望者に付与させるために、法務省の認定を受ける必要があり、養成講座はその受講者が受講後、法務省告示機関である日本語学校で働けるように、文化庁に届け出を受理される必要がある²¹。そして、法務省の認定と文化庁の届け出受理には、それぞれ根拠になっている通達や提言がある。これらを図示すると図2-4のようになる。上部が法務省と日本語学校、日本語学校入学希望者の関係であり、下部が文化庁と養成講座、日本語教師希望者の関係を表す。

²⁰ いくつかの日本語教師養成講座のパンフレットを参考に筆者がまとめた。

²¹ 養成講座によってはその講座または機関が「文化庁届出受理講座（又は機関）」であることを養成講座のパンフレット等で明示しているところもある。

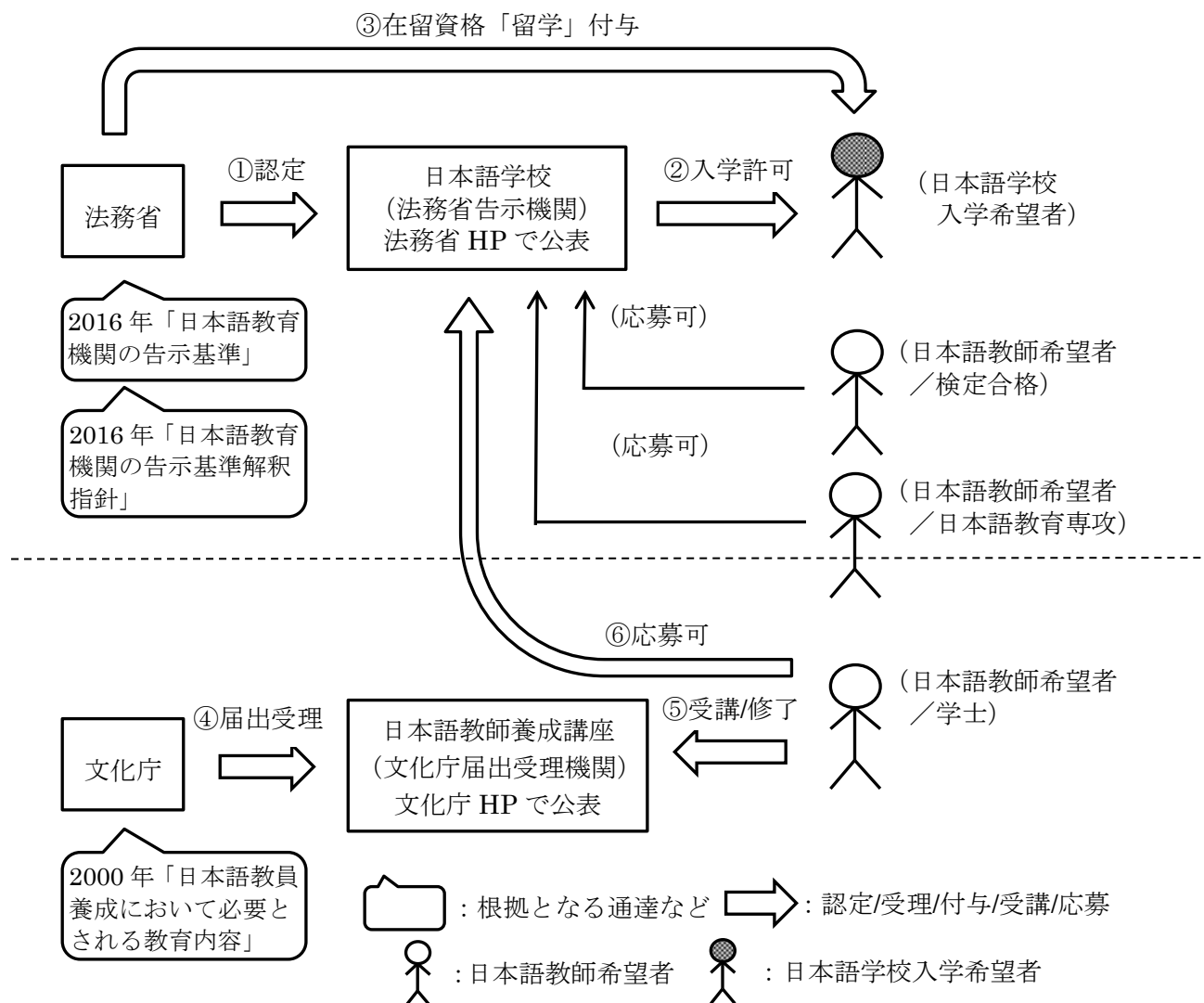


図 2-4 日本語学校、日本語教師養成講座、法務省、文化庁の関係

日本語学校が、日本で日本語を勉強しようとする入学希望者を、留学生として受け入れるためには、①法務省の告示基準や告示基準解釈指針に則って学校を整備し、その上で法務省から「法務省告示機関」として認定を受け、②入学希望者に対して入学許可を与える。③入学希望者はその入学許可書をもって自国の日本大使館でビザを申請し、留学ビザが付与される、という手順になる。

日本語教師養成講座では、受講者が講座修了後に法務省告示機関である日本語学校に応募できるように、④2000年に文化庁から出された「日本語教員養成において必要とされる教育内容」を踏まえた研修科目を設定した上で、文化庁に届け出をし、文化庁に受理されなければならない。⑤日本語教師希望者は、「文化庁届出受理機関」が開講する養成講座を受講して修了し、⑥「法務省告示機関」である日本語学校に応募することができる、ということを表している。

2-1-5. 日本語学校の現状のまとめ

各種の統計資料や関連する HP の情報等をもとに、日本語学校の現状と日本語学校教師の現状について概観した。

日本語学校数、教師数、学習者数については、2011 年の東日本大震災で一旦減少して以降、増加傾向にあること、日本語学校の設置形態としては、株式会社や有限会社が半数以上を占めており、日本語教育以外に利潤追求も目的としている場合もあること、日本語学校の修了生の 7 割以上が進学を選び、そのうち 4 割弱の学生が大学や大学院に進学し、6 割前後が専門学校に進学していることがわかった。

1980 年代に「不法就労の温床」と言われるような悪質な日本語学校が急増し、社会問題化したことを受け、現在では設置基準が定められ、法務省による審査認定業務が行われている。日本語学校がこの認定を受けると「法務省告示機関」として告示され、入学希望者に留学ビザが付与される。

日本語学校教師には、公的な資格はないが、法務省告示機関である日本語学校に応募するためには、①日本語教育能力検定試験に合格する、②大学等で日本語教育を専攻して修了する、③4 年制大学を卒業し、かつ文化庁届出受理機関が開講する日本語教師養成講座を受講して修了する、のいずれかに該当している必要がある。つまり、4 年生大学の卒業資格だけでなく、日本語教師に求められるかなりの量の専門知識や能力を所定の機関で学び、身につけていることが日本語学校の採用条件となる、ということである。また、日本語学校教師には、専任講師と非常勤講師があり、勤務時間（フルタイムかパートタイムか）、責任範囲、仕事内容、福利厚生や手当の支給等が異なっていること、非常勤講師は福利厚生等待遇面で劣るだけでなく、多くの日本語学校の非常勤講師の時間給は、他分野の専門職と比べると見劣りのする額であること、日本語学校教師のうち、6 割以上を非常勤講師が占めているという現状がわかる。

2-2. 日本語学校が置かれている背景

日本語学校は、外国人を学生として受け入れることで成り立っている学校である。外国人を受け入れるという点で法務省入国管理局の、学校という点で文部科学省や文化庁など、複数の省庁が公表する政策や提言に大きく影響を受けている。そこで、日本語学校や日本語教師が置かれている状況を通時的俯瞰的に把握するために、1983 年の「留学生 10 万人計画」以降に公表された政策や提言のうち、日本語学校や日本語教師に関連のあるものを取りあげ、日本語学校が置かれている背景として概観する。

2-2-1. 日本語学校に関わる国の政策・提言・出来事一年表

政府機関から公表される政策や提言のうち、日本語学校や日本語教師に関連があるものは大きく、留学生政策、入国管理政策、日本語教師関連、日本語教育機関関連がある。ただし、留学生政策の中には、日本語教育政策が含まれ、日本語教育政策とは日本語教育機関や日本語教師と関

連があるなど、4つの分類は等価なものではなく、明確に分類できるものでもないが、以下のような点をもとに分類した。

- ・留学生政策：政策や提言の名称に「留学生」があるもの、日本語教育全般に関連があるもの
- ・入国管理政策：在留資格やビザの取得など、入国管理に関連のあるもの
- ・日本語教師関連：政策や提言の名称に「日本語教師」や「日本語教員」があるもの、内容的に日本語教師に関連があるもの
- ・日本語教育機関関連：日本語教育を行う施設や機関に関連のあるもの

政策や提言については、まず時系列に並べ、それらが前述の4つのうちのどれに関連があるのかを記号（○）で示し、表2-6にまとめた。表の中では政策の他に、日本語学校や日本語教師に関連のある出来事（※）も含めた。また、入国審査等の緩和と厳格化の時期を合わせて示した。

表 2-6 日本語学校に関わる政策・提言・出来事一年表

西暦(和暦)		留学生 政策	入国 管理 政策	日本 語 教師	日本語 教育機 関	緩和/ 厳格化
1983(S58)	「21世紀への留学生政策に関する提言」(文部省) (留学生受入れ10万人計画)	○				緩和 ↓
	・就学ビザ(俗称)発行の手續簡素化		※			
	・留学生の資格外活動(アルバイト)の解禁		※			
1984(S59)	「21世紀への留学生政策の展開について」(文部省)	○				
	・就学生のアルバイト解禁		※			
1985(S60)	「日本語教員の養成等について」(文部省)			○		厳格化 ↓
1987(S62)	「日本語教員検定制度について」(文部省)			○		
1988(S63)	「日本語教育施設の運営に関する基準」(文部省)				○	
	・第1回日本語教育能力検定試験実施			※		
	・査証手続に係る手続きの厳格化		※			
	・上海事件 ²²		※			
1989(H1)	・日本語教育振興協会設立				※	
1990(H2)	「出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律等の施行に伴う留学生、就学生及び外国人教師等の受入れについて」(文部省)		○			
	・「留学」「就学」の在留資格制度開始		※			
	・資格外活動許可制度開始		※			
	・日本語教育施設の審査・認定事業開始				※	
1992(H4)	「21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について」(文部省)	○				↓
1993(H5)	「日本語教育推進施策について」(文部省)			○	○	

²² 中国上海市で多数の就学希望者がビザの早期発給・入学金返金などを求めて日本領事館に押し掛け座り込むなど抗議行動に出た事件(丸山 2015)。

西暦(和暦)		留学生 政策	入国 管理 政策	日本 語 教師	日本語 教育機 関	緩和/ 厳格化
	「日本語教育施設の運営に関する基準」(改訂)				○	↓
	「日本語教育機関審査内規」(日振協)				○	
1994(H6)	「わが国における日本語就学生の在留状況と今後の受入れ方針」(法務省入国管理局)		○			緩和 ↓
1996(H8)	・身元保証人制度の廃止		※			
1997(H9)	「今後の留学生政策の基本的方向について」(文部省)	○				
	・入国・在留に係る身元保証書の廃止		※			
	・在籍管理の適切な日本語教育施設等における在留期間の延長		※			
1998(H10)	・資格外活動を1日4hから1週28h以内に變更		※			
1999(H11)	「今後の日本語教育施策の推進について」(文化庁)			○	○	
	「知的国際貢献の発展と新たな留学生政策の展開を目指して」(文部省)	○				
	・教育機関の在籍管理状況に着目した審査実施		※			
	・留学生就学生の在留期間の見直し		※			
2000(H12)	「今後の留学生及び就学生の入国在留審査方針について」(法務省：文部省通知より)		○			
	「日本語教育のための教員養成について」(文部省)			○		
2001(H13)	「日本語教育のための試験の改善について」(文化庁)			○		↓
2003(H15)	「新たな留学生政策の展開について」(文科省)	○				厳格化 ↓
	「日本語教育施設による就学生・留学生の受入れに関するガイドライン」(日振協)				○	
	・留学生及び就学生に対する在留資格審査の強化		※			
2004(H16)	「平成16年10月以降に日本語教育機関に入学を予定する外国人からの在留資格「留学」または「就学」の在留資格認定証明書交付申請に係る審査書類等について」		○			
2005(H17)	・留学生の在籍管理の徹底		※			
2007(H19)	「アジアゲートウェイ構想」(内閣官房)	○				
2008(H20)	『留学生30万人計画』の骨子」(文科省)	○				
2009(H21)	「留学生及び就学生の受入れに関する提言」(法務省)		○			
	「留学生受入れに関する施策の実施状況について」(法務省)		○			
2010(H22)	「留学生の日本語教育に関する懇談会」取りまとめ(文科省)	○				
	・在留資格「就学」を「留学」に一本化		※			
	・日振協の日本語学校の審査認定業務廃止				※	
2012(H24)	「日本語教員等の養成研修に関する調査結果について」(文化庁)			○		
	・在留カードの交付開始		※			
2013(H25)	「世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略」(文科省)	○				
	「日本教育機関の告示基準」(法務省入国管理局)				○	↓

西暦(和暦)		留学生 政策	入国 管理 政策	日本 語 教師	日本語 教育機 関	緩和/ 厳格化
2016(H28)	「日本教育機関の告示基準解釈指針」(法務省入国管理局)				○	↓
2018(H30)	「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」(文化庁)			○		

2-2-2. 留学生政策の中の日本語学校

日本の留学生政策の大きな転換点となったのは、1983年の「21世紀への留学生政策に関する提言」である。それまでも留学生が日本の高等教育機関で学んでいたが、この提言を境に留学生を受け入れるための各種の施策が打ち出され、主として大学等の高等教育機関に影響を与えることになっていく。留学生政策が日本語教育に関する政策へ、そこから大学等の日本語教育課程、民間の日本語学校、日本語教師養成講座へと順次影響が広がっていくことになる。以下、留学生政策について、その概要をまとめる。

①1983年「21世紀への留学生政策に関する提言」

(21世紀への留学生政策懇談会：文部省（当時）)

留学生政策を重要国策の1つとして、21世紀初頭に10万人の留学生を受け入れるため、留学生政策を推進することを提言したものである。その基本的な条件として、日本語教育機関の整備充実、日本語教師の養成とその処遇の改善、帰国後の身分保障等の体制運営のための措置、教育方法や教材等の改善など、外国人に対する日本語教育体制の抜本的な改善が必要とされている。これがいわゆる「留学生10万人計画」であり、その後の留学生政策や日本語教育政策の大きな転換点となっている。

21世紀初頭に10万人の留学生を受け入れることを目標としていたが、達成されたのは2003年のことである。

②1984年「21世紀への留学生政策の展開について」

(留学生問題調査・研究に関する協力者会議報告：文部省（当時）)

この提言では、2000年までに10万人の留学生を受け入れるための長期計画として、2000年までの期間を前期と後期に分け、それぞれの期間に受け入れる留学生数（国費／私費、大学／大学院／専門学校等、別）の見通しを設定している。そして、前期は体制・基盤の整備に重点を置き、後期は整備された基盤をもとに留学生数の大幅な増加を見込む、としている。

また、留学生にとって日本語の習得は学習成果をあげるための基礎であり、日本語習得の条件整備が留学生政策の根幹をなし、海外における日本語の普及・教育体制の整備拡充とともに、国内では留学生のニーズに応じた多彩な日本語教育体制の整備が必要だとしている。

③1992 年「21 世紀を展望した留学生交流の総合的推進について」

(21 世紀に向けての留学生政策に関する調査研究協力者会議報告：文部省（当時）)

これは、1992 年が「留学生 10 万人計画」の中間年にあたるため、これまでの政策の評価と今後の政策展開のあり方についての調査研究を実施した結果の報告である。この報告では、留学生が日本国内で留学の成果をあげるために、①的確な留学関係情報に基づく事前の留学準備が十分なされ、留学前の学習成果が適切に評価される仕組みの整備が必要なこと、②多くの私費留学生が日本語教育施設等で勉強したあと希望の大学等の入試を受けて留学先が決まるため、これら就学生に学習奨励費を支給する制度などの措置が必要なこと、③留学生を受け入れる大学等が国際的に高い評価を受けるよう教育研究水準の向上の努力が必要なこと、などが提言されている。

④1997 年「今後の留学生政策の基本的方向について」

(留学生政策懇談会 第一次報告：文部省（当時）)

この提言は、これまで「留学生 10 万人計画」に基づいて留学生交流の推進に係る様々な施策を推進して見えてきた課題を踏まえ、検討を行い、その結果をまとめたものである。課題としては、一旦は増加した留学生数の伸びが鈍化から減少に転じていること、留学生受入れの質的側面の充実の必要性、留学生交流施策の予算の縮減、があげられている。

留学生交流の意義として、①諸外国との友好信頼関係構築に貢献すること、②留学生交流により世界的な教育研究の発展と日本国内の高等教育機関の活性化と水準の向上を促すこと、③日本の協力に対するアジアを中心とした諸外国の期待に応えること、の 3 点をあげている。続いて留学生受入れの現状をまとめ、留学生数減少の原因として、留学生の受入れ体制が留学生数の増加に追いついていないこと、日本の生活コストが諸外国に比べて高いこと、日本の高等教育事情の情報が海外で不足していること、日本の教育研究体制が世界的規模での交流に対応できていないこと、などをあげている。しかしながら、留学生政策の意義は高まっているため、10 万人受入れの計画は達成に向けて引き続き努力すべき、と提言している。

この提言の中で、日本語学校（提言の中では「日本語教育施設」）に関係することとして、現状と具体的な施策としての日本語教育の振興がある。現状としては、日本語学校の就学生は留学生数に入っていないが、日本語学校を経て大学等に進学していることから、その動向は留学生数に大きな影響があること、を指摘している。また、具体的な施策としては、私費留学生のための新たな統一試験の開発、日本語学校への「就学」が事実上「留学」の第一段階となっており、今後は就学生にも配慮した施策の必要があることを述べ、日振協の日本語学校の認定事業の継続、大学と日本語学校との連携の推進、をあげている。

⑤1999 年「知的国際貢献の発展と新たな留学生政策の展開を目指して」

(留学生政策懇談会 最終報告：文部省（当時）)

この提言は、留学生政策を知的国際貢献の1つとして捉え、21世紀の留学生政策として、留学生を“受け入れる”から“引きつける”という姿勢への転換を目指し、その方策についてまとめたものである。

提言ではまず、知的国際貢献の意義、あり方、留学生政策との関連をまとめ、次に21世紀の留学生政策の基本的な方針として、大学の教育研究機能の質的充実と留学生の大学入学の方法の改善、日本で生活する上での経済的支援の推進、これらのための体制の充実を述べている。そして具体的な方策として、大学の構造改革、入学制度の改善に加え、官民一体となった留学生支援の充実をあげている。

日本語学校については、具体的な方策の最後「官民一体となった留学生支援の充実」の中で「就学生に対する支援」として、就学生の多くが日本の高等教育機関への進学を目的としていることから、日本語学校の学生にも配慮した一貫した施策の展開、在留資格「留学」の付与の拡大の検討などとして触れられている。

⑥2003年「新たな留学生政策の展開について（答申）～留学生交流の拡大と質の向上を目指して～」

（中央教育審議会：文部科学省）

この答申では、新たな留学生政策のあり方として、日本から海外に留学する日本人留学生について触れている点、安易な留学生数の拡大が、大学等の受入れ体制や教育内容、学生の質的低下を招きかねないという点、留学前の支援体制の整備から留学後のフォローアップまでの総合的な施策が求められるという点、が特徴といえる。

内容として、留学生交流の意義、現状と課題、留学生政策の基本的な方向、具体的な施策がある。具体的な施策として、①大学等での受入れ体制の質的充実と教育内容の充実や優秀な外国人教員の採用、情報発信の充実などによる国際競争力の強化、②日本人学生の海外留学の推進、③体系的な留学生受入れ支援体制の充実、④高校生留学の推進をあげている。

具体的な施策の中で、留学生の不法就労について入国管理政策との連携の強化に触れている。また、日本語教育機関が多くの留学生にとって日本留学の第一段階になっており、留学生政策の一環として日本語教育機関の質的向上や日本語教育機関の学生への支援を行うこと、教育施策上「就学生」「留学生」の区別なく留学生として扱うことの検討、大学等が留学生の入試の際に日本語教育機関と連携することの検討、を指摘している。

⑦2007年「アジア・ゲートウェイ構想」

（アジア・ゲートウェイ戦略会議：内閣官房）

これは、アジアの成長と活力を日本に取り込み、新たな「創造と成長」を実現する、アジアの発展と地域秩序に責任ある役割を果たす、などを目的に、第1次安倍内閣の政策の1つとして打ち出されたものであり、留学生政策を「国際貢献」だけでなく「国家戦略」と位置付けるという基本理念を示している。この中では、構想の実現に向けて取り組むべき「最重要項目10」と、特

に推進すべき政策分野として「重点 7 分野」をあげている。これらのうち「最重要項目 10」の中に、「アジア高度人材ネットワークのハブを目指した留学生政策の再構築」があり、「留学生 10 万人計画」から四半世紀が経過し、国内外の状況が変化したことから現行の留学生受入れシェア²³の確保、日本人の海外学習機会の拡大、留学生のキャリアパスを見据えた産学連携等の推進などを含めた「新たな留学生戦略策定に向けた基本方針」を提示している。

⑧2008 年「「留学生 30 万人計画」骨子」

(文部科学省・外務省・法務省・厚労省・経産省・国交省)

これは、日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界のためのヒト・モノ・カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020 年を目途に 30 万人の留学生受入れを目指す、というものである。そのために、日本留学への関心を引き起こす動機づけ、入試・入学・入国の入り口から大学等や社会での受け入れ、就職など卒業・修了後の進路に至るまで体系的に方策を実施する、としている。5 つの方策の中で、日本留学の動機づけや受入れ環境づくりのために「日本語教育の充実」があげられている。

⑨2010 年「留学生の日本語教育に関する懇談会」取りまとめ

(留学生の日本語教育に関する懇談会：文部科学省)

この取りまとめでは、「留学生 30 万人計画」をとりあげ、質の高い外国人学生受け入れのため、高等教育機関は一層の魅力の向上が求められているとし、そのために体系的な日本語教育プログラムの提供と、それを実施する総合的な教育環境の整備が求められている、としている。

具体的な取り組みとして、文化庁における日本語教育関連府省連絡会議の開催、多様な外国人学生のニーズに対応した日本語教育の提供、日本人学生のインターン等として現地の日本語教育への参加、国内の日本教育機関と現地の高等教育機関との連携、国内の日本語教育機関の教育の質保証の確保、をあげている。この中で、国内の日本語教育機関について、その位置づけの検討の必要性、設置形態が多様であること、設置主体として法人や株式会社立があること、在留資格との関係、在留資格「留学」以外の者のことなどにも触れている。

⑩2013 年「世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略」

(戦略的な留学生交流の推進に関する検討会：文部科学省)

「留学生 10 万人計画」「留学生 30 万人計画」を踏まえ、外国人留学生の受入れ政策について、これまでの教育研究面の役割、外交や安全保障における役割に加え、日本の経済的な発展に係る役割を考慮する必要を指摘している。次いで、今後の留学生受入れ政策を効果的に実施するため

²³ 世界の留学生市場（2015 年の 500 万人）に占める割合。

に重点をおくべき分野や地域を設定し、それぞれの地域における具体的な対応方針を検討した、ということである。

内容としては、外国人留学生受入れの意義に始まり、世界的な人材獲得競争の激化、今後の外国人留学生の受入れのあり方として優秀な外国人留学生の受入れによる諸外国の成長の日本への取り込みと諸外国の人的インフラの整備を通じた社会的基盤等の国際貢献、を基本的な考え方としてあげている。次いで戦略策定の視点として、外国人留学生が日本留学に求める目的を実現できるような支援などによる外国人留学生受入れの拡大、政府関係機関等における取組との連携などをあげ、重点分野を、工学、社会科学、医療、農業の4分野としている。

こうした施策により、「留学生30万人計画」の実現を図るため、従来の政府開発援助（ODA）的な考え方から脱却し、日本のさらなる発展を目的とした戦略による「攻め」の留学生受入れに取り組む、とのことである。

まとめ：留学生政策の中の日本語学校

これまで見た政策提言は、その内容から受入れ推進を目指したものと、現状分析の上で反省にたったものの報告の繰り返しであることが分かる。その中で日本語学校についてはどのように言及があったのかをまとめる。

「留学生10万人計画」（①②）では、10万人という数字と受入れ数の具体的な見通しを述べているが、この数値の中に日本語学校生は含まれていない。当時、日本語学校に通う者のビザは「法務大臣が特に定めた者」であって、「就学」という言葉もない時代でもあった（日振協2010）。そのため、日本語学校や日本語学校生の存在は認識していても、留学生政策に関連するとは考えられていなかったといえる。

その後、留学生受入れ拡大のために実施された入国審査手続きの簡素化や留学生のアルバイト解禁などの施策により、悪質な日本語学校の増加が社会問題となったこと、その対応としての入国在留審査の厳格化により留学生数が減少したことを受け、現状分析と課題をまとめた報告（③④）が出された。これらの報告の中で、日本語学校で学ぶ就学生が日本留学の第一段階であり、就学生の動向が留学生数に影響すること、したがって就学生への支援や日本語学校の審査認定の継続が必要なことなど、日本語学校の役割と就学生について初めて言及され、在留資格「留学」と「就学」の一本化が望ましいこと、も盛り込まれている。

留学生数の減少を受けた緩和策が実施されると、推進策としての提言（⑤）が策定され、留学生政策を単なる留学生数の拡大ではなく「知的国際貢献」と位置付けるという方針が盛り込まれ、再び就学生問題が発生すると、やはり現状分析の報告（⑥）が出されている。これらの提言と報告の中でも、それまでと同様、日本語学校が留学の第一段階である点、在留資格の一本化が望ましいと述べている点は、それまでの報告（③④）と同様である。また、2003年「新たな留学生政策の展開について（答申）」（⑥）では初めて入国管理政策との連携が盛り込まれている。

2007 年「アジア・ゲートウェイ構想」(⑦)以降は、留学生政策に、より積極的な意味を持たせ、留学生政策を単なる「国際貢献」だけではなく「国家戦略」と位置付けるとし、入学前から卒業後の就職まで一貫した政策の必要性が述べられ、産学官、関係省庁や関係機関の連携等を含めた積極的な推進策となっている。ただし、「留学生の日本語教育に関する懇談会」取りまとめ(⑨)で日本語学校の質の保証、に触れている以外は、特に日本語学校についての言及は見られなくなっている。留学生数が 10 万人を超え、悪質な日本語学校等の問題が沈静化し、日本語学校や就学生のことを政策提言に盛り込む必要がなくなったということの表れといえるのではないだろうか。

2-2-3. 入国管理政策の中の日本語学校

日本語学校が外国人を学生として受け入れることで成り立っているため、外国人の出入国を管理する法務省入国管理局の管轄にある「入管法」の規定の遵守は必須である。具体的には、日本語学校に在籍する外国人学生がどのような身分か、言い換えればどのような在留資格を取得して日本に滞在しているのか、日本滞在についてどのような制限があるのか、について入管法で定められている、ということである。入管法は、その時々政治情勢や社会情勢と日本に滞在する外国人の状況をもとに改正が行われてきており、日本語学校では外国人留学生に関わる改正については常に意識している必要がある。

1983 年の「留学生 10 万人計画」以降、目標達成のために、入国審査や手続きの簡素化を含む緩和策が実施され、その当時の日本語学校には設置基準や認定制度がなかったため、個人や会社が自由に日本語学校を設立し、入学許可書を発行して外国人を受け入れ、不法に就労させるといった事態が発生した。そうした不法就労者の増加に対して入国審査や日本語学校の審査を厳しくした結果、日本語学校の閉校や留学生数が減少した。このように、日本語学校に関わる入国管理政策では、厳格化と緩和を繰り返してきている(総務省行政評価局 2013、寺倉 2008、栖原 2002)。

本節ではまず、表 2-6 の入国管理政策に関係する提言や通知、具体的な出来事を以下にあげ、日本語学校にとって入国審査や手続きが緩和の方向か(◇)、厳格化の方向か(◆)、どちらでもないか(ー)を示す。

- ・ 1983 年(昭和 58) : 就学ビザ発行の手続き簡素化(◇)
留学生の資格外活動(アルバイト)の解禁(◇)
- ・ 1984 年(昭和 59) : 就学生の資格外活動(アルバイト)の解禁(◇)
- ・ 1988 年(昭和 63) : 査証手続きに係る手続きの厳格化(◆)
上海事件(ー)
- ・ 1990 年(平成 2) : 「留学」「就学」の在留資格制度開始(ー)
資格外活動許可制度開始(◆)
- ・ 1994 年(平成 6) 「わが国における日本語就学生の在留状況と今後の受入れ方針」(◇)

- ・ 1996 年（平成 9） 身元保証人制度の廃止（◇）
 入国・在留に係る身元保証書の廃止（◇）
 在籍管理の適切な日本語教育施設等における在留期間の延長（◇）
- ・ 1998 年（平成 10） 資格外活動を 1 日 4h から 1 週 28h 以内に変更（◇）
 教育機関の在籍管理状況に着目した審査実施（◇）
 留学生就学生の在留期間の見直し（◇）
- ・ 2000 年（平成 12） 「今後の留学生及び就学生の入国在留審査方針について」（◇）
- ・ 2003 年（平成 15） 留学生及び就学生に対する在留資格審査の強化（◆）
- ・ 2004 年（平成 16） 「平成 16 年 10 月以降に日本語教育機関に入学を予定する外国人からの在留資格「留学」または「就学」の在留資格認定証明書交付申請の取り扱いについて」（◆）
- ・ 2005 年（平成 17） 留学生の在籍管理の徹底（◆）
- ・ 2009 年（平成 21） 「留学生及び就学生の受入れに関する提言」（◇）
 「留学生受入れに関する施策の実施状況について」（◇）
- ・ 2010 年（平成 22） 在留資格「就学」を「留学」に一本化（一）
- ・ 2012 年（平成 24） 在留カードの交付開始（一）

入国管理政策の流れ

一連の入国管理政策は、1983 年の「留学生 10 万人計画」以降、緩和策による留学生数・就学生数の増加と、問題発生を受けた審査の厳格化を繰り返すという対症的なものであったといえる。このような、入国管理政策により就学生数が左右され、ついで留学生数が左右されるという状況であった。入国管理政策が手続きの簡素化など短時間で実行に移せるものであるのに対し、受け入れる教育機関や奨学金等の支援体制の整備などは、例え政策提言で謳っていてもその実現には時間がかかるものであり、これらを一体的に進めるような仕組みができていなかったことが分かる。

入国管理制度に関する国からの発表は、文部省から対象となる学校への通知などに見ることができる。以下それらについてまとめる。

①1990 年「出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律等の施行に伴う留学生、就学生及び外国人教師等の受入れについて」（文部省（当時））

これは、出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律等が施行されたことに伴う、関係学校や団体等への通知であり、その中で留学生、就学生に係る主な改正事項を示しているものであ

る。主なこととして、在留資格の表示が「留学」（以前は「4-1-6」）、「就学」（以前は「4-1-16-3」²⁴⁾）にそれぞれ改められ、それぞれの在留資格に係る基準が定められている。

②1994 年「わが国における日本語就学生の在留状況と今後の受入れ方針」

（法務省入国管理局）

この方針に基づいて、①日本語教育施設の在籍管理状況に応じた取扱いの実施、②経費支弁及び日本語学習に関する意思と能力に係る審査の徹底、③日本語教育施設との相互信頼関係の醸成、の3点を基本方針とする審査を実施し、日本語教育施設等の就学生に対して、在籍管理の適切な教育機関に受け入れられる就学生には在留期間「1年」を付与することとした、とのことである。（2000年の「今後の留学生及び就学生の入国・在留審査方針について」の記載による）

③2000 年「今後の留学生及び就学生の入国・在留審査方針について」

（文部科学省通知）

これは、法務省が実施した、留学生及び就学生の受入れに係る手続きの簡素化措置を、関係する学校や団体に通知し、留学生の生活状況の把握や指導、生活支援等を依頼するものである。なお、この通知の中に、法務省の通達「今後の留学生及び就学生の入国・在留審査方針について」が含まれている。

法務省の通達によれば、次のように簡素化の背景をまとめている。「留学生10万人計画」策定以降、留学生受入れの推進措置により、就労を目的とする者が就学生を装って入国し、多くの不法就労者、不法残留者となって問題化したため、以後入国・在留審査を厳格化した。その結果、就学生の不法残留者数が平成11年に半減したこと、日本語教育施設についても以前は虚偽書類を作成する等適切でない学校があったが現在ではほとんど見られなくなったこと、留学生の不法残留者数も過去3年間で30%程度減少したこと、をあげている。

在籍管理の適切な日本語教育施設等に受け入れられる就学生については、施設等の過去1年間の不法残留率が5%以内であれば在留期間を1年とすることや提出書類の削減が図られ、それ以外の教育施設等では6か月ごとに在留状況を確認することとした、とのことである。

④2004 年「平成16年10月以降に日本語教育機関に入学を予定する外国人からの在留資格「留学」または「就学」の在留資格認定証明書交付申請に係る審査書類等について」

（法務省）

この法務省からの通知は、日振協を通じて各日本語教育機関に「平成16年10月以降に日本語教育機関に入学を予定する外国人からの在留資格「留学」または「就学」の在留資格認定証明書交付申請の取り扱いについて」として配信された。この通知では、2003年以降緩和されていた在

²⁴⁾ ただし「4-1-16-3」は「法務大臣が特に定める者」という意味であり、就学生だけを指すものではなかった。

留資格審査により、留学生就学生受入に係る教育機関の不祥事などを受けて、日本語教育機関に新規入学する学生に対する審査を厳しくしたものである（2004「月刊アジアの友」）

⑤2009 年「留学生及び就学生の受入れに関する提言」

（第五次出入国管理政策懇談会：法務省）

これは、「留学生 30 万人計画」実現に向けた出入国管理行政の在り方を検討し、提言としてまとめたものであり、次の 6 つの項目がある。①留学生の適性・円滑な受入れについて、②留学生の入国・在留審査について提出書類の簡素化と審査機関の短縮、③留学生の資格外活動について現行を維持、④留学生の卒業後の就職支援について就労資格への在留資格の変更を柔軟にすることと就職活動期間の延長、⑤在留資格「留学」の在留期間の伸長、⑥在留資格「留学」「就学」の一本化、である。

このうち、日本語学校に特に関係があるものは、⑥在留資格「留学」「就学」の一本化である。1990 年に在留資格「留学」と「就学」が正式に規定された背景には、就学生の不法就労、不法残留の問題があった。しかしながら、2009 年時点では、在留資格「就学」に係る不法残留者が、在留資格「留学」のそれより下回っていること、就学生の約 7 割が日本の大学等に進学している状況にあり、就学が留学へのワンステップの位置づけにあること、欧米諸国ではこのような区分がないこと、などを理由としてあげている。

⑥2009 年「留学生受入れに関する施策の実施状況について」

（法務省入国管理局）

2009 年「留学生及び就学生の受入れに関する提言」を受けて、提言の中で指摘された、適正かつ円滑な入国・在留審査、留学生の就職活動に係る在留手続き上の支援、在留資格「留学」の在留期間の伸長、在留資格「留学」と在留資格「就学」の一本化、を盛り込んだ改正入管法、及び改正入管法施行規則が成立したことの報告である。

まとめ：入国管理政策の中の日本語学校

入国管理政策とは、外国人の出入国や日本滞在に関する許可要件や手続き、在留資格などを定めた「入管法」に基づいて行われるものである。日本語学校と入国管理政策とは、現在、2 つの点で関係がある。1 つは日本語学校生への在留資格の付与であり、もう 1 つは日本語学校が法務省告示機関として認定されること、である。このうち法務省告示機関については、2-1. 「日本語学校の現状」の中で既に述べた。

日本に長期間滞在しようとする外国人は、必ず在留資格が必要であり、在留資格によって滞在期間（入管法では「在留期間」）や許可される活動が制限されている。日本語学校は外国人である日本語学校生を受け入れて初めて成り立つため、日本語学校生の入学、退学、修了などの移動を

伴う際の手続きや通常時の出席管理を適正に行い、必要があれば入国管理局に報告し、日本語学校生が入管法に違反しないよう、注意を払う必要がある。

1990年以前は日本語学校生に該当する在留資格はなく「法務大臣が特に定めた者」であり、現在ある在留資格「特定活動」や「文化活動」と同じ区分だったが、1990年の改正（①）により、正式に「就学」が規定され、就学生数が正確に把握できるようになった。その後、留学生数や就学生数の増減、不法就労を目的とした就学生の増加などに対処するために、留学生や就学生の入国在留審査の簡素化、厳格化が繰り返されたのである。2009年の提言（⑤）では、在留資格「留学」と「就学」が一本化され、入管法上は高等教育機関に在籍する留学生と日本語学校に在籍する留学生の区別がなくなったことになる²⁵。

2-2-4. 日本語教師に関わる政策提言

日本語教師に関わる国の政策提言については、教師の資質・能力に関わるもの、検定試験に関わるもの、日本語教育全体の提言の中で教師について触れているものがある。それぞれの提言の内容についてまとめる。

①1985年「日本語教員の養成等について」

（日本語教育施策の推進に関する調査研究会：文部省（当時））

この報告では、日本国内、海外ともに日本語学習者が増加しており、その増加予測に見合う日本語教員の量的・質的な整備・充実が急務であるとして、「日本語教員養成のための標準的な教育内容等」（以下「1985年の教育内容」）を示している。「1985年の教育内容」では、日本語教員には、「国際的感覚と幅広い教養、豊かな人間性、日本語教育に対する自覚と情熱、日本語教育に関する専門的な知識・能力などが要求される」とし、さらに「日本語教育の専門家として必要とされる知識・能力」として、(1)基礎的な知識・能力として大学（4年生）卒業またはそれと同等程度の知識・能力、(2)日本語教育に係る知識・能力として、「日本語の構造に関する体系的、具体的な知識」「日本人の言語生活等に関する知識・能力」「言語学的知識・能力」「日本語の教授に関する知識・能力」「表現・理解力等の日本語能力」「日本事情に関する知識」「外国語及び外国事情に関する知識・能力」をあげている。さらに、日本語教育に係る知識・能力の項目ごとに、大学や大学院での必要単位数、一般の日本語教員養成機関での時間数が設定されている。

②1987年「日本語教員検定制度について」

（日本語教員検定制度に関する調査研究会報告：文部省（当時））

²⁵ 留学生数をカウントする際は、在留資格「留学」を持つ者を対象にしている。従って、「留学生10万人計画」が達成された2003年時点の留学生数には日本語学校生が含まれていないが、現在では留学生数に日本語学校生も含まれている。

この報告は、1985 年の「日本語教員の養成等について」に基づき策定された。この報告では、「日本語教員検定が（「日本語教員の養成等について」に盛り込まれた）資質・能力のすべてについて審査するものではなく、日本語教育に関する知識・能力が日本語教育の専門家として必要とされる水準に達しているかどうか、その到達度」を審査するものとし、「日本語教員となるための資格を付与するもの」ではなく、「日本語教員の専門性の確立とその待遇の改善（中略）、日本語教育の水準の向上に資することが期待される」としている。また、「日本人であればだれでも日本語教員になれるという安易な考え方を是正し、日本語教員の専門性を確立する」ことも述べられている。

日本語学校関連のこととして、この検定試験は、日本語教育専門科目について実施するものであり、一般教養や教員として必要な一般的知識・能力については日本語学校の設置者等が採用の際に審査することが適当だと述べられている。つまり、「日本語教員の養成等について」で述べられた日本語教師像の一部である人間性については、重要ではあるが、各日本語学校にゆだねるということになる。

③1993 年「日本語教育推進施策について―日本語の国際化に向けて―」

（日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議：文部科学省）

この報告は、日本語学習者の増大や学習目的の多様化などを踏まえ、中・長期的観点に立った日本語教育の振興方策の検討を行うために設置された協力者会議により、日本語教育に関する諸課題について討議をしてきた結果をとりまとめたものである。内容としては、日本語教育のあゆみ、日本語教育の現状、日本語教育の課題と今後の方向、があり、「日本語教育の現状」の中で、日本語教育施設と日本語教員の養成について、また「日本語教育の課題と今後の方向」の中で、学習者としての就学生のニーズ、日本語教育施設の質的向上、日本語教員の養成の推進について述べられている。

日本語教育施設については、現状として民間の事業体により任意に設立され、比較的自由に運営され、問題があるものがあり、その質的向上のために日振協による認定事業が実施されたことが述べられ、課題として日本語教育施設はそのほとんどが留学の準備段階の教育施設の機能を持つが、民間の教育事業でもあり質的向上がまだ十分でないことを指摘し、認定基準の改定の必要性を指摘している。

日本語教員の養成については、教員養成課程が増え、教員養成の量的拡大は進んだが教育内容が不十分であることと、指導的教員の育成の必要性や、日本語教育能力検定試験の改善の必要性について述べている。

④1999 年「今後の日本語教育施策の推進について―日本語教育の新たな展開を目指して―」

（今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議：文化庁）

この報告は、日本語教育の現状と課題を整理し、今後における日本語教育施策の在り方について幅広い観点から検討したものである。日本語教育の現状と課題という点では、1993年の「日本語教育推進施策について―日本語の国際化に向けて―」と重複する部分もあるが、1993年の報告には見られなかった点もいくつかある。日本語教育関係機関（関係省庁や特殊法人等）が、それぞれの目的に応じて行っている多様な事業をより効果的効率的に推進していく体制の構築とその中心的な機関を明確にすること、日本語教育に関する情報の共有化、新たな情報メディアの活用などである。

また、1993年の報告でも指摘されていた点について、より具体的な内容になっているものもある。教員養成については、専門性とは何か、について具体的に述べ、「1985年の教育内容」の改善点に加え、現職教師の研修や大学院での再教育にも触れている。日本語教育能力検定試験については、当初の目的である専門家の量的確保は達成されたが、職業資格であるとの誤解が生まれたこと、日本語教員のレベルや専門に応じた試験の分化や現行の試験の不十分な点について指摘している。日本語教育施設については、大学進学のための予備教育としてだけでなく高等教育機関との連携の検討や、日本語教育施設の学生への援助、在留資格について留学生政策との連携、大学の私費留学生の多くが日本語教育施設経由であることからカリキュラム等の協議体制の必要性を指摘している。

⑤2000年「日本語教育のための教員養成について」

（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議：文化庁）

この報告は、1985年の「日本語教員の養成等について」以降、日本語学習者の多様化や、日本語教育を取り巻く状況の変化を受け、「日本語教員の資質向上とその養成に関し、一層の改善を図るため」に「日本語教員養成の新たな教育内容」（以下「2000年の教育内容」）を提示している。この中で、1985年の「日本語教員の養成等について」以降の課題として、2点をあげている。1点目は、社会言語学やコミュニケーション学、情報メディアの活用等に関する教育内容を取り入れること、実践的な教育能力の育成などにより、学習者の多様な学習需要に対応する必要があること、2点目として「1985年の教育内容」が硬直的な指針として受け止められ、各養成機関の創意工夫によった教育課程を編成する上での制約となっていること、である。報告では、日本語教員に求められる資質・能力として、以下の項目があげられている。

・基本的な資質能力

「日本語を正確に理解し的確に運用できる能力」

（ア）実践的なコミュニケーション能力、

（イ）言語に対する深い関心と鋭い言語感覚、

（ウ）豊かな国際的感覚と人間性、

（エ）自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱

・専門的な能力

- (ア) 言語に関する知識能力、
- (イ) 日本語の教授に関する知識能力、
- (ウ) その他日本語教育の背景をなす事項についての知識能力

具体的な内容としては、コミュニケーションを中心とした 3 領域 5 区分を教育内容として提示している。3 領域とは、(1)社会・文化に関わる領域、(2)教育に関わる領域、(3)言語に関わる領域であり、5 区分とは、(1)社会・文化・地域、(2)言語と社会、(3)言語と心理、(4)言語と教育、(5)言語であり、領域間には明確な線引きはなく、緩やかな関係とされている。

同報告では「日本語教育能力検定試験」（以下「検定試験」）について、第 1 回の検定試験以降、2000 年までに合格者が 13,814 人となり、「日本語教育専門家を確保することについては、量的には達成しつつある」と述べられている。一方で、「日本語教員がより専門的な能力を必要とする教育の場で活躍するためには、現在の検定試験の合格レベル程度での知識や能力だけでは十分に対応できない」として、検定試験の内容の見直しも必要であるとされている。また、「検定試験」のレベルについて、一段高いレベルの試験を設けるべきか、専門家以外にも日本語教育に幅広い人々の参加を得るためには現行のレベルを維持すべきかなどの検討も必要とされている。

⑥2001 年「日本語教育のための試験の改善について―日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として―」（日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議:文化庁）

日本語教育関連で広く実施されている試験には、学習者を対象とした「日本語能力試験」、日本語教師を対象とした「日本語教育能力検定試験」がある。この報告では、これらの試験の現状と課題、今後のあり方についてまとめている。この中の、日本語教育能力検定試験については、その内容がほぼ 2000 年の「日本語教育のための教員養成について」と重複しており、試験の実施について部分受験は認めない、試験の分析評価や調査研究などの体制整備、実践的能力の測定方法の検討、などが追加されているのみである。

なお、学習者を対象とした試験としては「日本留学試験」があり、これについては 2000 年に「日本留学のための新たな試験」についての調査研究協力者会議最終報告書が提出されている。

⑦2012 年「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」

（日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議：文化庁）

文化庁では、1990 年の「入管法」の改正に伴い増加した「生活者としての外国人」を対象とした地域の日本語教育の推進について検討・施策を実施しており、この報告もその一環である。内容としては、地域の日本語教育も含めた日本語教育全般の現状を調査し、課題を検討分析することを目的に結果をとりまとめたものである。

調査は文化庁が毎年実施している「日本語教育実態調査」に質問項目を追加する方法で実施した。日本語教育を行っている機関については、「大学等機関」「日振協認定機関」「(日振協認定機関を除く)一般の施設・団体」の3つに分類し、日本語教員については、有給無給を問わず、教員、指導員、支援者などの総称として「日本語教員等」としている。そのため、日本語教員の中にはボランティア、大学教員、日本語学校教員、養成講座講師などが混在することになる。

結果としては、日本語教員の現状として、勤務形態、最終学歴、日本語教育以外の社会経験、日本語教育能力検定試験の可否、及び日本語教育機関が日本語教員等に求めるものとして、最終学歴、具体的な役割、基本的な資質、日本語教育能力検定試験の可否について、日本語教育機関等の3つの分類ごとに大きく傾向が異なっていることが示されている。また、日本語教員等の養成・研修に関するカリキュラム・シラバスの内容については事例を紹介しており²⁶、日振協認定機関の特徴としては、「800時間もの長時間にわたる日本語教員等の養成課程を設置している事例」「日本語のコミュニケーション能力を向上させることを目的とした科目を開設している事例」をあげ、養成・研修の目的についての、日振協認定機関の特徴としては、大学等機関や一般の施設・団体と比較し、現場で教壇に立つための具体的な知識・技術の習得を重視していることが窺える。

⑧2018年「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」

(文化庁)

2000年の「日本語教育のための教員養成について」策定以降、在留外国人の増加、在留目的の多様化など日本語教育を取り巻く環境が大きく変化し、日本語教育に携わる人材の活躍する場やその役割も多様化している現状をあげ、課題として、日本語教育人材の活動分野や役割に応じた資質・能力や教育内容が示されていないこと、学習すべき内容が明確に示されていないこと、大学等における教育・研究の進展や社会情勢の変化に対応できていないこと、をあげている。他にも、日本語教師養成機関が行う教育内容は各機関の自主性に任されているため養成した人材のスキルが異なっていること、知識と実践力のバランスがとれていないこと、養成期に習得することと日本語教師となってから習得すべきことが区別されていないこと、現職日本語教師への研修について触れられていないことなども課題としてあげている。

この報告の中で、資質能力の内容は「2000年の教育内容」をほぼ踏襲するものの、日本語教育人材を3つの役割、(1)日本語教師、(2)日本語教育コーディネーター、(3)日本語学習支援者に分け、さらに(1)の日本語教師については、①養成、②初任、③中堅の3段階に分け、(2)日本語教育コーディネーターについては、①地域日本語教育コーディネーター、②主任教員に分けている点が特徴といえる。その上で、各役割及び段階における資質・能力について、より具体的な内容を項目としてあげている。また、(1)日本語教師の②初任については、学習者の多様化を受けて「生

²⁶ 日本語教師養成講座ではなく、日本語教育機関に在職する日本語教師に対する養成、研修を指す。

活者としての外国人」、留学生、児童生徒等のそれぞれを対象とした異なる活動分野とし、活動分野ごとに内容を定めている。

この報告では、養成課程を修了した後の日本語教師のステップアップを念頭に置いていること、また日本語教育コーディネーターの②主任教員については、「在留資格「留学」が取得できる法務省が告示した日本語教育機関で教育課程の編成や他の教員の指導を担う主任教員」と、大学等の高等教育機関の教員ではなく、日本語学校等で働く教員であることが明確になっている点がこれまでと大きく違う点である。

日本語教師が、多様な学習者を相手にそれぞれの役割の中で、養成、初任、中堅、コーディネーターというようにステップアップし、その過程でより幅広い知識や技術を身に付けていく人物として捉えられているが、日本語学校教師の専任講師と非常勤講師の別は考慮されていない。

まとめ：日本語教師に関わる政策提言

日本語教師についての政策提言は、1985年の「日本語教員の養成等について」(①)に始まる。これは「留学生10万人計画」で示された日本語学習者数の予測をもとに、必要となる日本語教師数、必要な知識や能力、これらを習得するために必要な大学等での単位数や養成講座での時間数を定め、これ以降日本語教師養成に関する施策や議論の指針となるものである。これに基づいて「日本語教育検定制度」についての報告、次いで第1回目の検定試験の実施につながっていく。この教育内容の提示、検定制度の制定という流れは、2000年の提言(⑤)と翌年の報告(⑥)の後の検定試験の改訂にも見られる。日本語教師に必要な専門的な知識・能力についての指針は、これまでこの2種類が提言されており、現在は2000年の提言で示された内容が基準となっている。

留学生政策の政策提言の中で、現状の分析と課題を検討した1992年と1997年の提言(留学生政策の③④)を受ける形で、日本語教育全般にわたっての現状分析と課題を検討したものが、1993年と1999年の報告(日本語教師③④)である。これらの中では、日本語学校の質の向上の必要性、日本語学校が私費留学生の留学経路の一端となっていること、日本語教員については量的な拡大は進んだが教育内容が不十分であること、日本語教育能力検定試験の改善について盛り込まれている。

2012年の報告(⑦)と2018年の報告(⑧)は、ともに現状分析と今後の課題を検討したものであり、これまであまり見られなかった「生活者としての外国人」「日本語教育人材の3つの役割と3つの段階」という視点が盛り込まれている。

日本語教師については、2度の教育内容の提言とそれに続く日本語教育能力検定試験の実施と改善を経て、日本語教師の量的拡大は確保され、その上で、日本語教育の場面が多様化していること、それらに応じた日本語教師の必要性、経験のある日本語教師のキャリアパスに注目が移ってきているといえる。

しかしながら、日本語学校が多様な日本語教育場面の1つであるという認識も窺えるようになった中で、日本語学校教師に専任講師と非常勤講師の区別があり、待遇、勤務時間、仕事内容が大きく異なっていることは触れられていない。日本語学校教師全体の6割以上を占める非常勤講師については、考慮されていないことが分かる。また、1985年の提言（①）や翌年の検定制度についての報告（②）の中で、日本語教師の待遇の改善と社会的地位の向上が謳われていたが、それ以降の提言では特に触れられておらず、見過ごされたままになっているようである。

2-2-5. 日本語教育機関の設置基準に関する政策提言

日本語教育機関についての政策提言等については、前述の「日本語教師に関わる政策提言」の中で触れられているものもあるので、ここでは設置基準に関するものについてまとめる。

①1988年「日本語教育施設の運営に関する基準について」

（日本語学校の標準的基準に関する調査研究協力者会議報告：文部省（当時））

この基準の策定の経緯については、2-1-2「日本語学校の設置基準と認定」で述べたとおりである。趣旨としては以下のように述べられている。

この基準は、日本語の学習を主な目的として来日し滞在する外国人を対象に日本語教育を行う教育機関（以下「日本語教育機関」）がその目的を達成するために備える必要があると考えられる要件を明らかにし、もって我が国における日本語教育機関の質的水準の向上に資することを目的とする。

内容としては、以下の項目について定められている。各項目の（改訂）（項目追加）（追記）は、1993年の改定時に実施されたものである。

- | | |
|------------------|-----------------|
| ・自己評価等 | ・校長・教員の欠格事由（追記） |
| ・情報の積極的な提供 | ・位置及び環境 |
| ・修業期間、学年の始期及び終期 | ・校地（改訂） |
| ・授業時数 | ・校舎（改訂） |
| ・生徒数 | ・校舎の面積等（改訂） |
| ・同時に授業を行う生徒数（改訂） | ・設備 |
| ・授業科目 | ・設置者（改訂） |
| ・入学者選考 | ・経営の区分（改訂） |
| ・在籍管理 | ・生活指導（改訂） |
| ・教員数（改訂） | ・健康管理（改訂） |
| ・校長の資格（改訂） | ・名称 |

- ・主任教員の資格（項目追加）
- ・規則（改訂）
- ・教員の資格

②1993 年「日本語教育機関の運営に関する基準」改訂

（日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議：文部省（当時））

改訂の目的について、1993 年「日本語教育推進施策について」では、「日本語教育施設は量的な面では整備されているが、質的向上は十分に図られているとは言い難い面があり、未だに不法就労の隠れ蓑という指摘を受けているところもある。これらに対応し、日本語教育施設の運営を適性にする」ためと述べている。

改訂は設置者の資格と主任教員の資格の要件を中心に行われている。設置者については、より厳密な経済的基礎を備えることを義務付け、過去に日本語教育施設の廃校や認定取り消しを受けたことのある者は一定期間は新たな日本語教育施設の設置は認めないこと、主任教員については、以前は規定がなかったが、教育内容の充実と教員の資質向上の観点からは配置が適当であること、とされている。

③1993 年「日本語教育機関審査内規」

（日本語教育振興協会・審査委員会）

改訂された「日本語教育機関の運営に関する基準」を補足するものであり、日本語教育機関が機関ごとに定める規則のモデルが添付されていることが特徴といえる。

④2003 年「日本語教育施設による就学生留学生受け入れに関するガイドライン」

（2010 年「日本語教育機関による留学生の受入れに関するガイドライン」と表題変更）

（日本語教育振興協会）

このガイドラインの目的は、日振協に属する日本語教育機関が、前述の「日本語教育機関の運営に関する基準」及び「日本語教育機関審査内規」の水準の維持に努力するだけでなく、社会的使命を自覚し、あるべき姿を目指して前進するための指針、とされている。内容として、経営者の責任、教職員の能力向上、学生の受入れ、学生の在籍管理、学生の勉学環境・福祉・健康への配慮、アルバイト、納付金、違反についての項目があり、日本語教育機関の実態に即し、既に問題となっているような具体的な事柄を強く意識した内容になっている。

⑤2016 年「日本語教育機関の告示基準」「日本語教育機関の告示基準解釈指針」

（法務省入国管理局）

この基準は 2016 年に策定され、2017 年に施行されている。法務省が在留資格「留学」を付与できる日本語教育機関を告示機関として判断する業務を開始したのは 2011 年からであり、2016

年までは前述の「日本語教育機関の運営に関する基準」及び「日本語教育機関審査内規」を判断基準としていた。

「日本語教育機関の告示基準解釈指針」は、「告示基準」の項目を分かりやすく言いかえたものや、具体的な事例、などをまとめたものである。教員についての項目のうち、「ニ 学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを 420 単位時間以上受講し、これを修了した者」については、特に具体的かつ詳細に規定がある。養成講座の届け出に関わるものでもあるので、一部を抜粋して以下に示す。（下線部は筆者）

「学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを 420 単位時間以上受講し、これを修了した者」とは、次に掲げる要件のすべてを満たすものをいう。1 単位時間は 45 分を下回っていないこと

(1) 学士、修士又は博士の学位を有していること。

(2) 受講した日本語教育に関する研修は、日本語教員養成研修などとして、文化庁に設置された「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」が平成 12 年 3 月 30 日に取りまとめた「日本語教育のための教員養成について」において示された「日本語教員養成において必要とされる教育内容」を踏まえ、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の五つの区分にわたり、420 単位時間以上の研修科目が設定されたものであり、研修の内容について文化庁に届出がなされていること。また、通信による研修（放送その他これに準ずるものの視聴により学修させる研修に限る。以下同じ。）の場合には、420 単位時間以上の研修科目のうち、120 単位時間以上は面接による研修又はメディア（同時双方向性が確立している場合に限る。）を利用して行う研修であること。（以下略）

まとめ：日本語教育機関の設置基準に関する政策提言

「留学生 10 万人計画」策定以降、日本語教育機関の役割として私費留学生の留学経路の一端を担っていることと、質の向上が重要であることが、これまでの提言や報告の中で指摘されてきた。このうち、質の向上についての具体策が、「日本語教育機関の運営に関する設置基準」（①②）として示された。当時、この基準に則って日本語教育機関の審査認定業務を行っていた日振協が、この基準を補足するために、内規（③）やガイドライン（④）を制定している。2011 年に日振協による日本語教育機関の審査認定業務が法務省に移管された後も、これら基準及び内規をもとに、審査認定業務が行われてきた。そして、2016 年に法務省から、これら基準を踏襲した形で「日本語教育機関の告示基準」「日本語教育機関の告示基準解釈指針」（⑤）が制定された。

これらの基準は、制定当初の 1980 年代に乱立した悪質な日本語学校を規制するために制定されたものであり、内容は具体的で物理的に確認可能なもの（1 クラスの学生数、学生の人数に応

じた教員数、設置すべき施設、校地面積、等）が多く、急増する日本語学校に対処するための応急的な基準であり、留学生政策や日本語教育政策の中で指摘されていた日本語教育機関の役割、私費留学生の留学経路の一端を担う、など、日本語教育機関の目的や将来像についての言及は全くない。

近年の文化庁の提言や報告では²⁷、関心は「生活者としての外国人」「地域の日本語教育」に移っている感があり、日本語教育機関に言及する報告や提言が少なくなっているように思われる。

2-2-6. 日本の学校教育制度の枠外にある「日本語学校生」

日本の入国管理制度上、高等教育機関に在籍する外国人学生も日本語学校に在籍する外国人学生も同じ在留資格「留学」を取得して日本に滞在している。従って在留資格「留学」を持つ学生を「留学生」として定義するなら、その所属が高等教育機関なのか日本語学校なのかの区別はない。

しかしながら、高等教育機関と日本語学校では、学校としての位置づけやその目的、学生の意識や目的などが大きく異なっている。日本に留学する学生の多くの目的は、日本の高等教育機関への進学、具体的には大学や大学院での学位の取得、あるいは専門学校での専門知識や専門技術の習得である。対して日本語学校は、これら高等教育機関への進学のために一時的に在籍するだけの、橋渡しの存在にすぎず、日本語学校を経由しないで済めば、留学生にとって時間的にも経済的にも負担が少なく済むことは間違いない。実際に、入管法上、日本語学校に在籍できるのは最長で2年と決まっているが、半年間だけ日本語学校に在籍した後、進学する学生もいる。また、日本語学校には進学目的の学生が多いとはいえ、就職や趣味の延長としての日本滞在を目的にする学生もいて、日本語学校に在籍する学生の目的は1つではない。

日本語学校は「学校教育法」の対象ではないため、「留学生10万人計画」策定当時、学校の設置基準というものなかった。また、栖原（2002）では、学校教育法の枠外にある日本語学校について、以下のように述べている。

文部科学省は、日本語学校は学校教育法の適用範囲にない教育施設であるという理由で、留学生受入れ行政の中で施策の対象としてこなかったのである。そこで学ぶ学生は、「留学」資格を持つ学生²⁸には適用される奨学金はもとより、医療補助や学割制度などの対象外とされた。教育施設にはもちろん助成金もなく、学生は不十分な教育環境の中で、「経済大国ニッポン」での留学の第一歩を踏み出してきたのである。

²⁷文化審議会国語分科会日本語教育小委員会課題整理に関するワーキンググループ（2013）『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について（報告）』、日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議（2012）『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』、文化審議会国語分科会取りまとめ（2008）『国語分科会日本語教育小委員会における審議について—今後検討すべき日本語教育の課題—』

²⁸ 2002年当時、日本語学校生の在留資格は「就学」であった。

現在では、法務省による設置基準が制定され、在留資格が「留学」に一本化され、日本語学校生を対象にした奨学金も存在するが、依然として学割の対象外であり、各種施設への学校としての団体割引が適用されない、また、教師になるための免許制度はない、など学校教育法の枠内にある「学校」とは一線を画している。しかしながら、各種の提言の中でも再三述べられ、在留資格「留学」と「就学」の一本化の理由にもなったとおり、日本語学校での日本語教育が事実上、日本の高等教育機関への進学の一ステップであるということは間違いのないところである。これは、大学の受験資格として日本在住であることや、大学の学部に進学する際には「日本留学試験」の点数が必須であること、専門学校に進学する場合は「日本語能力試験」の一定レベル以上が受験資格になっており、日本語能力を向上させながらこれらの試験を受けようとする学生が多いこと、また、ある程度の日本語力がある場合でも、日本での生活に慣れるという意味で短期間でも日本語学校に滞在しようとする者もいることなどが理由である。

2-3. 日本語学校を取り巻く状況のまとめ

「留学生 10 万人計画」が策定された当時、留学生受入れの対象と考えられていたのは、高等教育機関、中でも大学や大学院で受け入れる留学生であり、日本語学校に在籍する学生は対象外だった。その後の留学生受入れ拡大のための、入国審査手続きの簡素化や留学生就学生のアルバイトが解禁されたこと、日本語学校の設置基準がなく自由に日本語学校が設立できたことなどが重なり、悪質な日本語学校や不法就労を目的とした就学生留学生が増加するという事態になった。そして、入国管理政策としては入国審査手続きが厳格化され、法務省による日本語学校の設置基準の制定と日振協による日本語学校の審査認定が開始されることになったのである。入国審査手続きの厳格化は、就学生の減少につながり、次いで留学生数の減少につながる。そこで、留学生数を回復させるために、今度は入国審査手続き等の簡素化などの緩和策を実施する、ということが繰り返され、入国管理政策は主に、悪質な日本語学校や不法就労目的の就学生や留学生を減らすことに注力していたといえる。

このような状況を経た後の留学生政策としては、日本語学校生の不法就労や不法残留については無視できなかったと推測できる。以降の政策提言の中では、日本語学校に在籍する就学生の多くが、その後大学等に進学して留学生となること、言い換えれば日本語学校が留学経路の第一段階となっていることが、度々言及されるようになった。当初留学生政策の範疇になかった日本語学校や日本語学校生のことが社会問題化した結果、これらに目を向けざるを得なくなったと見ることができる。そして、留学生の受入れ政策の中で現状の課題を分析する際に、日本語学校や日本語学校生への支援体制の整備などがとりあげられるようになった。設置形態に言及する場合もあったがその改善のための具体策は実施されず、日本語学校や日本語学校生の管理や規制が対症的に行われるという状態が続いていた。一方で、留学生政策を今後の国の発展のための戦略

的な政策としてとりあげるような場合には、日本語学校や日本語学校生については触れられていない。

日本語学校の設置・認定に関しては、現在、法務省入国管理局が「日本語教育機関の告示基準」に基づき行っているが、一時期のような「不法就労の温床」と言われるほどの問題はなくなったと考えられているようである。それが 2010 年の在留資格「留学」「就学」の一本化という形で現れたといえる。

以上のように、留学生政策が端緒となり、入国管理政策や日本語学校の設置・認定に影響が及ぶように、これらの政策は相互に影響しあっている構図が見て取れる。

日本語教師については、留学生政策が契機となり、日本語教師養成の必要性が高まり、大学における日本語教師養成課程の開設や、日本語教育能力検定試験の実施につながっている。そして、提言の多くが、日本語教師の専門的知識の必要性と質の向上について述べている。日本語学校と同様、量の拡大が進んだので、質の問題に向かうという流れであり、日本語学校の場合は、質の向上のために、日本語学校の設置基準が作成されて認定制度が運用されたが、日本語教師の場合は検定制度があり、現在ではこれらが定着した感がある。

これら各種の提言の中では、日本語教員は日本語教育についての専門性を持つことが再三明記されており、その質を担保するために検定制度を整備し、その改訂も行われてきた。検定合格は公的な資格ではないが、日本語教師として一定程度の水準に達していることを認め、日本語教師が職業として認知され、待遇の改善を図るものであることを、早い時期から指摘していた。

日本語教育機関の設置基準の整備や、認定、養成講座の届け出制などを通して、一時期のような悪質な日本語学校が減少し、一方で日本語教師数が増加していることから、日本語学校の質の向上、専門家としての日本語教師の確保という当初の目的が達成されたという認識が文化庁をはじめとする政府にあるように思われる。しかしながら、日本語学校教師の 6 割以上を占める非常勤講師の待遇が、提言が出された当初から向上したかといえ、それほど変わっていないのが現状であり、日本語学校非常勤講師の待遇は取り残されているといえよう。

本章では日本語学校の現状と日本語学校が置かれている状況について国の政策という視点で概観してきた。次章では日本語教育内部の視点から、日本語学校や日本語学校教師がどのように言及されているのかを確認する。

3章 先行研究

本研究では、日本語学校に勤務する教師、中でも経験の長い非常勤講師を対象としている。日本語学校教師は、日本語学校が職場であり、日本語学校は外国人学生を受け入れていることで成り立つものであることから外国人の受入れ政策と、日本語学校生の多くが修了後、高等教育機関に進学していることから高等教育機関の留学生政策とも関係してくる。そこで、本章では日本語学校に関する先行研究、日本語学校教師に関する先行研究、日本語学校と各種政策との関わりに関する研究を概観する。これらの先行研究では、2章で述べた日本語学校の現状や日本語学校が置かれている状況についてどの程度注意が向けられているのか、日本語学校で働く非常勤講師の待遇などの実態についてどの程度言及があるのか、という視点で概観する。

3-1. 日本語学校に関する先行研究

日本語学校が社会的に注目されるようになったのは、1983年の「留学生10万人計画」策定後、入国在留審査の手続きが簡素化され、日本語学校が「不法就労の温床」「不法就労の隠れ蓑」と称されて社会問題になってからだと思われる。日本語学校を対象とした論考は、1990年代の概要をまとめたものに始まり、2003年に留学生数が10万人を超えてからは、日本語学校に在籍する学生を対象とした研究が見られるようになった。日本語学校の概要をまとめたものとして、五十嵐(1995)、丸山(1995)、木村(1997)、江副(1997)を取りあげる。

五十嵐(1995)では、日本語教育を実施する機関を「外国人を対象に長期間継続的に日本語教育を行う機関として、大学、短期大学の関係学科、別科、専修学校、各種学校及びその他の日本語教育施設」と定義している。この中の「その他の日本語教育施設」²⁹に日本語学校が含まれる。そして、「その他の日本語教育施設」の設置基準、その制定の経緯、日振協資料をもとにした設置形態別施設数、年齢別教員数、収容定員と在籍者数などの現状をまず述べている。次に、課題として「就学生の急増と出稼ぎの偽装、それを助ける悪質な日本語教育施設という構図」があり、それを是正するための施策が功を奏しつつあるものの、まだ不十分であること、質の高い就学生を受け入れている施設への規制緩和が望まれること、をあげている。また、日本語教育施設の経営基盤が弱く、内外の変動の影響を受けやすいこと、日本語教育施設の質と量が日本の教育や国際交流に影響を及ぼしていることを指摘している。

丸山(1995)では、国内の日本語学習者の76.8%³⁰が在籍する民間の日本語教育機関は、文部・外務・法務の各省の行政下におかれ、この3省をとりまく内外の状況と、国内経済・国際経済の

²⁹ この名称は後に「日本語教育機関」に改められる。公の政策提言などでも「日本語学校」という名称よりも「日本語教育施設」「日本語教育機関」が使われることが多い。理由としては必ずしも学校の体裁を整えていない場合や、「日本語学校」が日本の学校教育制度でいう学校、いわゆる「一条校」ではないということが考えられる。

³⁰ 文化庁文化部国語課(1994)「平成5年度国内の外国人に対する日本語教育の概要(速報)」6

動向に大きく影響される、と述べている。そして「留学生 10 万人計画」を起点とし、日本語教育学会の学会誌、総務庁、文部省（ともに当時）、文化庁の統計資料、日本語教育専門誌『月刊日本語』等を材料に、民間の日本語教育機関について、特に行政との関わりにおいて通時的な観点から検討している。

丸山は、まず「留学生 10 万人計画」以降の動きを、①1983 年の「留学生 10 万人計画」から 1988 年の第 1 回「日本語教育能力検定試験」実施までの「教員養成期」、②1988 年の「日本語教育施設の運営に関する基準について」制定から 1990 年の「日本語教育振興協会」の財団化までの「教育機関整備期」、③1990 年から 1995 年までの「再編成期」、の 3 つに区分している。その上で、それぞれの時期に公表、実施された提言や施策に触れながら当時の状況と課題をまとめている。日本語学校の通時的な経緯として、多少詳しく以下にまとめる。

「教員養成期」では、現状として日本語教育がそれまでに比べ、社会的な認知を得、日本語教員数も大きく伸びている一方で、大学・民間機関を問わず現場の指導は非常勤教員に負うところが大きく、今後の専任教員を中心とした安定的な教師集団の育成の必要性和、養成した教員の社会的身分保障が望まれると指摘している

「教育機関整備期」では、1988 年に発生した「上海事件」等を例に、悪質な日本語学校の増加、及びその規制の動きとしての「日振協」の設立経緯を述べている。そして、日振協が認定した学校がトラブルを起こしても実質的な指導が行えないこと、経営者が経営的基盤を備えることを義務付けているものの、具体的な内容は審査しておらず、認定校が後に廃校になる例が生じていることなど、政策提言等では見られなかった日振協の問題点を指摘している。しかしながら、日振協なくしては健全な民間の日本語学校の育成はなされない、とも述べている。

「再編成期」は、「学習者選抜期」と「新規学習者出現・増加期」に分けている。「学習者選抜期」は、「就学生」という身分の規定と、日本語学校の規制の強化が実施され、法務省入国管理局が不法就労者や不法残留者を阻止しようとした時期、「新規学習者出現・増加期」は、新しい学習者として児童、中国残留婦人などが増え、地域が日本語学習の受け皿となるケースが増えつつある時期としている。

木村（1997）では、1983 年の「留学生 10 万人計画」とその翌年に策定された「21 世紀への留学生政策の展開について」の中で示された日本語教育機関の整備拡充と日本語教師の養成・確保に関する内容について考察している。日本語教育機関については、短期的に留学生数を増加させようとしたために、整備が追いついていないこと、日本語教師については、待遇の改善や社会的地位の向上を図ることが提唱され、大学等の養成課程は急増したものの待遇改善には結びついていないことを問題点として指摘しているが改善提案については触れていない。また、そもそも教師数はそれほど不足していないのではないか、という疑問を呈している。そして「留学生 10 万人計画」が策定されてから 9 年後の 1992 年に策定された「21 世紀を展望した留学生交流の総合的

推進について」でも、日本語教育機関と日本語教師養成についての具体的な見直しはなされていない、と述べている。

江副（1997）では、当時の就学生数の減少という状況³¹についてその理由を考察し、就学生を増加させるための日本語学校で可能な具体的な提案について論じている。まず、就学生の約 7 割が専門学校や大学等に進学するため、就学生の減少が時間差で留学生数の減少につながるとした上で、就学生数減少の一番の理由は日本留学そのものの魅力が薄れたことであり、もう 1 つの理由は日本留学のリスクが高いことではないかと述べている。そして、就学生数に関連した日本語学校特有のこととして、海外から学生を募集するという他の教育機関には見られない学生募集システムがあり、日本の専門学校や大学にはないノウハウを持っていることをあげ、自身が日本語学校に所属していることから分かる事情など、他の論考では見られない点を述べている。また、今後の提案として、既に行われている日本語学校から大学への推薦制度の拡充、日本語学校での大学や専門学校からの委託学生の受入れの実現、大学入学前の教育が 11 年である中南米諸国出身者の受入れ体制の確立をあげている。いずれも日本語学校修了生の多くが日本の高等教育機関に進むという状況を踏まえ、日本語学校で既に行われている、または行うことが可能なこととしての提案である。

これらの論考の発表以降は、日本語学校に在籍する学習者を対象にしたもの（飯塚 2005、山田 2008、村越 2013、酒井 2016）や、日本語学校での実践例（嶋田 2005、市嶋・長嶺 2008、吉村 2010、佐藤 2014）などが見られるようになっていく。日本語学校に在籍する学習者を対象にした研究では、ほとんどの場合、日本語学校が大学進学のための予備校的な存在であり、日本語学校生が大学や大学院等の進学を目的としていることを指摘している。

まとめ：日本語学校に関する先行研究

日本語学校に関する先行研究からは、「留学生 10 万人計画」策定後の、入国審査の緩和策による留学生の増加を契機として、日本語学校が社会的状況に影響を受けてきた様子が分かる。「留学生 10 万人計画」策定後、留学生の増加とそれに伴い日本語学校が増加したが、これは当時日本語学校の設置基準や規制がなく自由に日本語学校を作ることができたことが理由である。その後、偽装留学や利益優先の悪質な日本語学校が増加し、その規制のために日本語教育機関の設置基準が制定され、日振協による日本語学校の審査認定業務が開始された。この審査認定業務により、

³¹ 「法務省 出入国管理統計/出入（帰）国者数 時系列表」によれば、在留資格「就学」の入国者数は、1992 年の 51,721 人から、1996 年には 21,508 人に減少している。ただし、翌 1997 年から 2003 年には 46,708 人と増加している。

https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250011&tstat=000001012480&cycle=0&tclass1=000001012481&tclass2=000001020814&stat_infid=000001707948
(2019/1/20 参照)

悪質な日本語学校が一定程度は減少したものの、日振協が認定した学校がトラブルを起こすなど問題の解決には至っておらず、経営基盤が弱いことから内外の社会的経済的状況に影響を受けやすいということは、現在でも変わっていない。

また、日本語教師についても「1985年の教育内容」と「2000年の教育内容」、日本語教育能力検定試験の実施により、一定の社会的な認知を得、養成課程や養成講座の増加により、量的には日本語教師数が拡大したものの、日本語教育の現場は非常勤講師が多く、養成した教員の待遇改善や身分保障には結びついていないことが指摘されている。

2019年現在、筆者から見た日本語学校の課題として、日本語学校生の質、日本語教師の売り手市場と言われる状況があげられる。

日本語学校生が増加する中、ネパール、ベトナム、ミャンマーなどいわゆる非漢字圏出身者の割合が増えている。非漢字圏出身である彼らが、日本語が全くできない状態から最長でも2年間で大学等の高等教育機関に合格し、講義が理解できるだけの日本語力を身に付けるようになることはかなり厳しいと言わざるを得ず、希望を抱いて日本に来たものの、そのレベルに到達しない者がいる。ここには、日本語学校に学生を送り込むことで利益を得ようとする「留学生ビジネス」がある。また、「日本に留学した」という事実を得るために親に言われて日本に来た、というような目的意識の低い学生もいる。学生の数が増えるにつれ、学生の質が様々となり、日本語学校の対応が難しくなっている現状がある。一方、増加する学生数に合わせてクラスを増やし、授業担当者を配置しなければならず、日本語学校教師は現在売り手市場と言われ、養成講座修了直後の採用はもちろん、養成講座修了見込みの状態での採用も行われている。そのような新任の日本語学校教師へのサポート体制が整備されているとは言い難く、採用したものの短期間で辞めていく教師もいる。待遇については、有休が取得できるなど改善されている学校もあるが、教師を引き留めるための策でもあるといえる。しかしながら、現在の売り手市場は東京オリンピック後にはどうなるか分からないという話もよく聞かれることであり、社会的状況に日本語学校教師の教師環境が左右されるという状況に変わりはないと言える。

3-2. 日本語学校教師に関する先行研究

日本語学校教師についての論考の前に、日本語教師についての論考にふれておく。1983年の「留学生10万人計画」策定以前から、日本語教師の知識・技能を中心に日本語教師について論じられていた(小出1974、水谷1974)。その後、「留学生10万人計画」を受けて、1985年に「日本語教員の養成等について」、1987年に「日本語教員検定制度について」が策定され、その前後には、日本語教師の資格についての論考(宮地1983)や、日本語教育検定制度についての論考(野元1987、宮地1987、徳川1995)が見られる。

2000年に「日本語教育のための教員養成について」が策定されて以降の論考は、(1)日本語教師の資質、(2)日本語教師養成、(3)日本語学校教師を対象とした研究、(4)日本語教師像に関する調査、に大別できる。

(1)日本語教師の資質についての先行研究

日本語教師の資質について、縫部（2001a）では、伝統的な外国語教師が備えるべき資質に、自身の調査結果を加味して、日本語教師に必要な資質として「自己を知ること」「他者と相互交流すること」「効果的に指導できること」「日本語・日本文化・日本社会に精通すること」をあげている。また、横溝（2002）では、教育学、英語教育学、日本語教育学の先行研究調査から、日本語教師に必要とされる資質として、「人間性」「専門性」「自己教育力」を指摘している。しかし、これらの先行研究では、日本語教師の勤務形態や職務形態については考慮されていない。

(2)日本語教師養成についての先行研究

日本語学校教師にとっての日本語教師養成とは、「2000年の教育内容」に基づいた日本語教師養成講座や大学等の日本語教師養成課程の受講を意味する。日本語学校教師になるためにはこれらの受講が必須であり、これらの養成講座や養成課程を修了した後の就職先としては日本語学校が第一にあげられる。また、日本語学校応募の条件の1つに日本語教育能力検定試験の合格があるが、この検定試験の内容も「2000年の教育内容」に基づいている。日本語教師養成についての先行研究として、縫部（2001b）、岡本（2005）、平畑（2009）、足立（2012）、丸山（2014）をとりあげる。

縫部（2001b）では、「1985年の教育内容」と「2000年の教育内容」を比較し、後者の特徴として、以前は重視されてこなかった「社会・文化・地域」「言語と心理」「異文化理解」の教育に光をあてようとしている、と述べている。

平畑（2009）では、現在、国内で行われている「2000年の教育内容」に基づく日本語教師養成の内容が、「学習者の多様化」や「学習目的の多様化」に対応できるものではないこと、特に海外で活動する母語話者日本語教師の活動の仕方や、現地での母語話者日本語教師への評価は様々でそれらに対応できるような教師を国内で養成することの難しさを指摘している。また、日本語教師といった時に、それはどのような人物を指すのかについて、学校教師との比較や、日本語教師の人数としてボランティアが含まれていることから、その曖昧さを指摘している。

以上2つの論考では、日本語学校や日本語学校教師についての言及はない。

岡本（2005）では、「留学生の受入れ体制や、日本語教育における教育内容の改善が進められている一方で、日本語教師を取り巻く環境は一向に変わっていないのが現状である」と述べ、日本語教師養成の問題点を指摘している。1点目の問題点として、政府による教師養成の内容改善が進められても、その後の教師環境の整備が黙殺されていることをあげている。具体的には、日本語教師数全体に占める専任の割合が年々少なくなっていることや、国際交流基金の海外派遣は日

本語教育の専門家という肩書きでありながら、任期終了と同時に失業となること、などである。2点目の問題点として、日本語教師には専門的知識だけでなく、実践的な教育能力も求められているが、そのための十分な教育実習の機会が整備されていないことをあげている。これら以外にも政府や地方自治体では、財政縮小時に日本語教育に関する予算が削減され、日本語普及の重要性や日本語教育専門家の役割が認知されていないこと、意欲のある日本語教師希望者が社会的地位や保障もない教師環境に堪えなければならず、教師養成指導者もそのような環境に学生を送り出すことを足踏みしているといい、このような教師環境を改善することの必要性を指摘している。

足立（2012）では、日本語教員養成課程の内容における問題点について、大学の養成課程に焦点をあてて考察している。この中で「2000年の教育内容」に基づいて行われた調査によると³²、2002年時点で日本語教員養成課程を持つ大学等において、「2000年の教育内容」に十分対応できていないこと、教育内容で重要とされている教育実習について、実習生の送り出し側である大学側の方針と受入れ側である日本語教育施設の現場の方針が一致していないこと、受け入れ側のカリキュラムや教授法を実習生に理解させる必要があること、などが問題点としてあげられており、この点は岡本（2005）の指摘と一致する。また、日本語教員養成課程そのものが社会的に認知されにくいこと、大学や大学院と日本語学校関連の教員養成のシラバスの比較から、教育現場の求めている教育内容と大学等の教育機関が設定している養成プログラムに乖離があること、大学の教員養成課程修了者が日本語教育能力検定試験を受験していないことを指摘し、大学の日本語教員養成の目指すべきものについての再検討の必要性を述べている。

丸山（2014）では、大学日本語教員養成課程研究協議会の資料をもとに、大学の教員養成課程の課題や事例をあげた上で、自身が大学で携わってきた日本語教師養成課程について、これまでの変遷、学生数や修了者の進路等についてまとめている。この中で、日本語教育専攻課程の学生数は、近年まで毎年一定程度存在しているが、修了生のうち日本語教育関係に進んだ者は1割程度、日本語学校への就職は2%ほど、とその少なさを指摘している。この点は足立（2012）も同様に指摘している。この理由として、日本語教師の待遇がよくないという情報を学生が得ていること、一般企業への就職活動時期からすると日本語学校への就職が決まるのが遅いこと、指導する教員も学生の意思を尊重して日本語教育関係への就職を強く勧めないこと、をあげている。そして今後は、日本語教師養成課程が、日本語教育専攻から日本語教師という道筋を提示するだけではなく、「良識ある社会人」の育成を目的とすることなどを述べている。一方で、養成課程既卒者の日本語教育関連の証明書申請者数を見ると、養成課程修了後に日本語教育から離れた者が、将来的に日本語教育に戻る可能性があることも指摘している。

³² 縫部・松崎・佐藤（2005）「日本語教員養成カリキュラム開発に関する基礎的調査」『日本教科教育学会誌』28,2,21-30、を指す。

まとめ：日本語教師養成についての先行研究

現在の教師養成における教育内容は、「2000 年の教育内容」に基づいており、その内容は「1985 年の教育内容」には見られなかった「社会・文化・地域」「言語と心理」「異文化理解」に範囲が広がっている一方で、「2000 年の教育内容」に関する問題点の指摘もあった。それはその内容が現在の学習者や学習目的の多様化に対応できていないこと、養成課程で実際に教えられている内容が「2000 年の教育内容」に十分対応できていないことである。また、大学の教師養成課程を修了した者が日本語教育を目指さないという事実があり、その理由として日本語教師の待遇を含めた教師環境が整っていないこと、教師環境が悪いことを認識している教師養成指導者が、受講生に対して日本語教育への道を勧めないことをあげている。ただし、日本語教師の勤務形態が大学の教員からボランティアまでである中で、教師環境の悪さが問題になるのは日本語学校の教師、中でも非常勤講師であると思われるが、そのことは明確に述べられていない。

(3)日本語学校教師を対象とした研究

日本語教師とはどのような人を指すのかということを考えると、その属性を付加しなければ明確には捉えきれない。属性とは、教える場所は国内か海外か、大学か日本語学校か地域の日本語教室か小中学校の日本語支援教室か、勤務形態は日本語学校教師かボランティア教師か、学習者は社会人か学生か年少者か、などである。しかも日本語教師の経験が長くなると、教える場所が国内から海外へ海外から国内へと変わる、日本語学校と地域の日本語教室で同時に教える、日本語学校も複数の学校を同時にあるいは時期を変えて経験する、ということがある。そして、教える場所が変わると学習者も変わることになる。高校の英語教師といった場合に、教える場所や教える相手がイメージできることと比べるとその違いがよく分かる。日本語教師は、これらのいくつかの、そしてどんな属性の組合せであっても「日本語教師」と呼ばれている。

従って「日本語教師を対象とした研究」といった時、これらの属性を同時に明示する必要がある。なぜなら、これらの属性の違いが、日本語教師をやっていく上で、教師自身の考え方や教え方に大きな影響があると考えられるからである。

本研究で対象とする日本語教師は、「日本国内の日本語学校で 15 年以上の勤務経験を持つ非常勤講師」であり、彼女らにその経験をインタビューしている。従って先行研究として、日本語学校の教師を対象としたもの、あるいは、日本語教師へのインタビューを実施したものについてまとめる。これらに該当する研究は、筆者が知る限り、斎藤 (1996)、青山スクールオブジャパニーズ他 (2001)、刈谷 (2007)、八木 (2004)、江口 (2008)、奥田 (2011)、飯野 (2009,2010,2011,2012)、佐々木 (2012)、有田 (2016c)のみであり、調査対象と調査方法で分類すると表 3-1 のようになる。以降、これらについて概観する。

表 3-1 日本語学校教師を対象または教師へのインタビューをした研究の分類

調査方法 調査対象	質問紙調査	インタビュー調査
日本の日本語学校等の 教師	斎藤 (1996) 青山スクールオブジャ パニーズ他 (2001) ³³ 刈谷 (2007)	江口 (2008) 奥田 (2011)
日本語教師 (海外又は 区別なし)	八木 (2004)	飯野 (2009,2010,2011,2012) 佐々木 (2012)(PAC 分析) 有田 (2016c)

1) 質問紙調査

斎藤 (1996)では、学習者と教師の自律的学習に関する考え方の違いを明らかにし、その違いを今後の自律的学習の支援にどのように活かせるかを提案することを目的に、ある日本語学校の学習者 51 名と日本語教師 42 名に自律的学習についてのビリーフ調査を行い、統計的手法を用いて分析している。結果として、学習者と教師ともに学習の理想的なあり方として自律的学習を捉えているが、個別の学習場面では実現することが難しいと考えていることがわかったとしている。

青山スクールオブジャパニーズ他 (2001)では、日本語学校の卒業生(261 名)、日本語教授歴 5 年未満の日本語学校の日本語教師(152 名)、日本語教育主専攻または副専攻の大学生(672 名)の 3 グループの被調査者に対して「良い日本語教師」についてのアンケート調査を実施し、「学生を正當に評価する」等の 50 項目の中から最も重要だと思う 5 項目を選んでもらった結果、日本語教師グループにおいて上位を占めた項目は「学生一人一人を大切にする」「いつもしっかり授業の準備をする」「どの学生にも公平に接する」「人生経験が豊富」「学生を正當に評価する」等であった。

刈谷 (2007)では、専門学校の日本語科に勤務する日本語教師を対象に、言語学習についての信念 (ビリーフ) を質問紙により調査している。質問項目は、教師の役割、教授法・教室活動などの 8 領域についての質問項目を 5 件法で尋ねたものである。結果として項目ごとの一致度や分散傾向、肯定傾向などの項目をあげている。肯定レベルが一致して高かった項目として「学習者が授業の内容やスケジュールを決めることができる」「自分の言いたいことが言えることが大切だ」などのコミュニケーション重視の項目、分散した項目として「ネイティブレベルになって初めて日本語をマスターできたといえる」の 1 項目、肯定傾向の強いものとして「学習者が参加できる

³³ 八木 (2004)の先行研究より。青山スクールオブジャパニーズ・I.C.NAGOYA・イーストウエスト日本語学校・京都日本語教育センター京都日本語学校・コミュニケーション学院・札幌国際日本語学校・東京中央日本語学院・福岡日本語センター (2001)『平成 12 年度文部省補助事業「教材等研究・開発等」今後の日本語学校の教員養成のあり方を考える』

活動を取り入れるのが好き」「非言語の要素も言語授業に取り入れられるべきだ」などとなっている。また「どちらともいえない」という回答をした場合のコメントとして、「レベルによって違う（教室活動のイニシアティブは教師がとるべきだ、に対して）」「必要だがそればかりでは臨機応変の対応がつけられないから（間違えないようによく練習してから話したほうがよい、に対して）」などをあげ、ビリーフに影響を与えたもので最も多かったものは「自分の外国語学習経験」という結果になっている。

八木（2004）では、現職日本語教師が抱く良い日本語教師像を分析し、そこに見られる言語教育観の考察を目的に、現職日本語教師 119 名（大学、日本語学校、法人）に対する質問紙調査を実施して因子分析を行い、結果として「授業技術」「学習者支援」「関係知識」「授業への意欲」「授業直結知識」の 5 因子が抽出され、調査対象者である現職日本語教師にとって、これら 5 つが良い日本語教師の基準、枠組みであると同時に、自己教育実践を評価する際の基準、枠組みとしても働いている、としている。

2) インタビュー調査

江口（2008）では、日本語教育能力検定試験の範囲が、「目指すべき（日本語）教師像が学習者の多様性に対応することを考慮して示されたのと対照的に、日本語教師の多様性を考慮し、それを活かすということは重要視されておらず、むしろすべての日本語教師をある一定の水準以上に保つことが優先されている」と述べ、現実の世界に生きる日本語教師たちを知ること、また、日本語教師の日々の「行為とその背景を行為者の観点から解釈する」³⁴ことの必要性を指摘している。そして、そのための方法として、国内の日本語学校に 20 年以上勤務してきた一人の日本語教師、山川小夜さん（仮名）に、出生時から当時（2006 年）までの経緯についてインタビューを行い、山川さんが日本語教師としての日々の出来事をどのように解釈したのか、に焦点をあてて記述している。山川さんの日本語教師についての解釈とは、以下のようなものであった。

日本語学校に勤務する前に養成講座に通ったが何の役にも立たなかった。2 つの日本語学校に勤務し、1 つは時給は安いが家庭的な雰囲気で各教師が自由にのびのび教えられていたが、もう 1 つの学校は授業の進め方や教材が決まっていて、がんじがらめで管理されていた。それでも 2 つの学校の生徒のできは変わらなかった。日本語学校のチームティーチングは人が変わると考え方が違うからよいが、同僚教師の中にはモラルの低い教師や山川さんが大阪弁を話すことをよく思わない教師もいた。学習者に対しては教えるムード作りが大切で、一切手抜きはしなかったが、時間をかけた教案でも学習者のレベルにあわせて変える必要があると考えていた。山川さんは最後に自身の教師観を表すこととして、教師は教室の中では天下だから怖い、でも楽しい毎日、日

³⁴ ナタンソン, M. 編 渡辺光・那須壽・西原和久訳 (1983)『アルフレッド・シュッツ著作集第 1 巻. 社会的現実の問題 (I)』マルジュ社, 86-87

本語教師はいい仕事であり、川が流れて行くように来た人に教えて送り出すのが仕事、止まり木みたいなものだ、と語っていた。

山川さんは20年の経験を通して「楽しい毎日」「いい仕事」「止まり木みたい」という山川さんなりの日本語教師観を形成するに至ったことが分かる。また、そこに至るまでの経験の記述があることで、形成された日本語教師観がより説得力のあるものになったといえるのではないだろうか。

江口 (2008)は、日本語教師は様々な制約のもとで学習者の学習を促進させる役割を持ち、学校に属する学習者同士、教師同士、経営者など様々な立場の人々の間の橋渡しの役割を果たしていること、その時に教師の人生経験や世界観が影響してくることを指摘し、このような日本語講師の1つのあり方を提示することが、様々な変化に柔軟に対応すべき日本語教育につながると述べている。江口 (2008)の論考は、国内の日本語教育機関で働く日本語教師にインタビューをするという方法をとっていること、対象者を一人に限定してその生い立ちからインタビュー時点までを網羅的に聞いているという点で数少ない論考の1つである。ただし、対象者の個々のエピソードや語りが、対象者自身にどのような意味を持つのか、語られたことの裏にはどのような意識が働いていたのか、社会的な出来事からの影響はあるのか、等についてはあまり触れられていない。

奥田 (2011)は、キャリア形成について検討する時、職業や職務との関係を通した「外的キャリア」と呼ばれるキャリアの客観的側面と、働く価値をどこに置き、どのような仕事人生を送ろうとしているのか、というキャリアの主観的側面、「内的キャリア」があるという³⁵。そして、日本語教師について「日本語教育の専門的職業能力の発達や開発、あるいは就職という外的キャリアの観点」からは検討されてきたが、内的キャリアに関する検討はほとんどないと指摘し、日本語教師の内的キャリア、日本語教師が「日々の多文化接触の中で、教師が自己の役割をどのようにとらえ、どのような価値づけを行っているのか」をさぐることを目的とする、と述べている。そして、「役割の形成過程を把握するには、相互行為の背後にある時代的・社会的状況の中にそれらを位置づけて解釈する必要がある」とし、インタビューデータの分析枠組みとしている³⁶。調査では、経験年数の異なる日本語教育機関の専任講師3名にインタビューを行い、各人の語りを引用しながら、日本語教師になった動機や、転機となった出来事とその時々々の役割意識や価値観などの変容、仕事の価値づけについて分析している。

³⁵ 「内的キャリア」「外的キャリア」については、本稿で分析枠組みとした、シャイン (1991)の原著を参照している。

³⁶ 箕浦康子 (1987)「異文化接触研究の諸相」「文化と人間」の会(編)星野命・齋藤耕二・菊池章夫 (編)『異文化とのかかわり』川島書店,7-36

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. In Morris, C. W. (ed.): The University of Chicago press. (稲葉三千夫・滝沢正樹・中野収(訳)(1973)『精神・自我・社会』青木書店)

日本語教師になった動機としてあげられたのは、「英語の教師経験があり、日本語は言語教育という意味で同じフィールドであり、国語が得意だったこと」「教員免許がなくてもできる教師として日本語教師」「日本語教師をしていた叔母の話聞き、海外で教師として働きたい」ということであった。

転機となった出来事と役割意識や価値観の変容として、「日本語学校の初任者研修の内容が予想とちがったこと」「海外の日本語教師勤務から帰国後の国内の日本語教育機関に勤務したときの組織再社会化」など新しい組織に参入した際の気づき、「学生の進路決定の様子を見て学習者の人生を見据えた言語教育という言語教育観の変化」「学業状況の悪かった学生たちのプロジェクトワークの授業から人の自律性を信じ育てることというキャリアの方向付けの明確化」「海外での日本語教師経験の中で現地の日系人の正直な思いを聞いて自己理解や教育観の見直し」など学生達や現地の人との相互作用の中での価値観の変化、をあげている。

仕事の価値づけとしては、「さまざまな文化の行動様式や価値観に出会えることで、物の見方や考え方が豊かになり、自己の成長がもたらされること」「学生が自律的に行動し、豊かに変容していく現場に立ち会えること」「役に立つ人間として承認されることに人生の価値をおき、結果の出せる言語教育者として認められること」をあげている。

そして、これらの分析結果から、日々の「異文化接触が、教師としての新たな役割形成と成長の契機となり、かつ、なりうるものとしての自己像を創発し、それに向かって自分らしい自己を実現する源泉として作用していたこと」、言語運用力の伸長のみに価値を置くのではなく「言語教育を通して文化間移動をした人々の人生の自己充足に貢献することに意味を見だし、教師人生を送っていること」が見出せたと述べている。

奥田（2011）論文は、日本語教育機関の教師を対象にしているという点で江口と同様数少ない論考であり、キャリア形成の中でも内的キャリアに注目して、内的キャリアに含まれる役割意識は他者との相互行為やその背景にある時代的社会的状況の中に位置づけて解釈する必要があるという枠組みで分析していること、が特徴である。このような視点を明確にしたことにより、複数の対象者の中に見られる日本語教師という仕事の価値づけの多様性や共通点を浮かび上がらせているといえる。

飯野（2009）は、教師の成長を実践共同体に参加する教師のアイデンティティの変容として捉えることを目的に、ヨーロッパ在住の日本人教師1名にライフストーリーインタビューを行い、結果として、対象者が参加する実践共同体の中で、自らが置かれた状況から様々な実践を振り返り、改善を行うという「成長」をしていることが分かったとしている。そして、多様な学習者に対応するために、教師個人の断片的な教育観の変容のみに注目するのではなく、実践共同体との関係性のもとに教師がアイデンティティの形成や再編をしていくという成長の捉え方が必要だとしている。

飯野 (2011)は、教師が多様な実践の中を「移動」するため、実践の立場の枠組みを超えて「成長」を議論する必要性を指摘し、その「成長」のあり方を提示することを目的に、欧州の日本語教育に携わる2名の教師を対象にライフストーリーインタビューを行っている。結果として、教師が「移動」する中で異なる言語観・言語教育観に接したことで、自らの言語観・言語教育観を意識化し、見直し、それに基づいて教師自身の立場を明確にして、実践を設計するようになったと述べ、実践の場での相互作用に基づく思索を経て、自分なりの立場を形成していった、としている。そして、この一連の行為こそが、多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の成長だと述べている。

さらに飯野 (2012)は、日本語教師の成長を社会的な関係性の中で捉えることを目的に、主として海外で活動する日本語教師3名を対象にライフストーリーインタビューを行った。教師たちのアイデンティティ交渉は教師の実践の立場を背景に行われ、その結果、さらなる実践の見直しと教師のアイデンティティの形成・再形成がもたらされるが、それは決して日本語教育コミュニティの熟練への同一化に向けた単一で直線的な変容ではなく、教師によって多様な位置づけを生み出すものとしている。

飯野 (2010)は、ライフストーリーインタビューが、語り手も意識していなかった経験の意味生成が行われるという、研究方法としての1つの可能性があることを指摘し、具体例をあげながら考察している点が、前述の飯野の3つの論考と異なる点である。結論として、語り手も聞き手も日本語教育実践者である場合、ライフストーリーインタビューでは、聞き手の質問により語り手が気づいていない経験の関連づけを行い、語り手のその後の実践にも関係する新たな語りを生む可能性があること、また、ライフストーリー研究の読み手も含め、個々の経験の意味を新たに生成し、認識と実践の変容を生み出していく可能性、教師の成長を支援する可能性を内包していること、が明らかになったとしている。また、「日本語教師の研究ではこれまで、教師のライフストーリー研究の蓄積はほとんどなく、語り手と聞き手の相互作用によるライフストーリーの生成に注目した研究もない」と指摘していることから、この分野の研究の少なさがうかがえる。

佐々木 (2012)では、日本語教師としての資質・能力を身に付ける過程は個々に異なるため、その質的变化を見ることを目的に、民間日本語学校の教師1名とボランティア日本語教師1名を対象に、養成講座修了時と修了1年後にPAC分析を行い、民間日本語学校教師の養成講座修了時には質問と説明への対処が「臨機応変」であったものが、修了1年後には「教材研究」のように準備すれば対処できることに変化し、日本語学校という新たな環境下で「引継ぎ授業の難しさ」「クラスコントロール」「学生とのつきあい方」などの能力の必要性を感じており、このような気づきが新たな知識の吸収、教師にとっての成長のチャンスだと述べている。

有田 (2016c)は、日本語教師の葛藤の実感や現れ方を確認し、葛藤に対する教師の主体的な対処方法を考察することを目的に、日本国内で活動する4人の日本語教師に半構造化インタビューを行い、日本語教師の指導性、日本語教師を取り巻く言語観・文化観・ナショナリズム、日本語教師の労働条件やボランティア、の3点をめぐる葛藤について尋ね、結果として4種類の葛藤とそれぞれへの教師の対処法を述べている。

1つ目の典型的な葛藤として、「実用語を教えたいという思いと時間をかけて全人的な教育をしたい」などのような、日本語教育の目的や方法論に関する葛藤と「日本人の習慣や考え方を伝えることと外国人住民を日本社会に同化させようとする行政に対して批判的」などのような、自己の日本人性や学習者のナショナルアイデンティティにかかわる場面での葛藤であり、これらへの対処法は「授業の内容を工夫する」であった。

2つ目は、「日本語教師の善意に頼って外国人住民の言語保障への出費を棚上げにしようとする行政に対する憤慨」のような、日本語教師の社会的地位や労働条件、ボランティア日本語教師の評価をめぐる規範対立であり、これらへの対処法は「学習者が犠牲になることを見過ごせず労働条件が悪いまま仕事し続ける」という消極的な対処であるが、中には積極的な対処もあったと述べている。

3つ目は、複数規範を認知しているが葛藤を避ける例としての「学習者ニーズ」の重要視である。これは、日本語教師が持つ「どのような日本語を教えるべきか」という価値規範と「学習者ニーズ」が対立したとしても、教師が葛藤を起こさないように学習者のニーズを重視し、ある価値や行為を選択している場合である。4つ目は、対立規範を認識しておらず、日本語教師として葛藤を抱かない場合をあげている。

有田 (2016c)では、2つ目の葛藤「日本語教師の社会的地位や労働条件、ボランティア日本語教師の評価をめぐる規範対立」の例として、非常勤のコマ数を増やし配偶者控除枠を超えてしまいご主人に「激怒」された例、就労目的で来日したやる気のない学習者に向き合わなければならないこと、日本語学校は利潤を上げることを目的とする一方で政府からの補助金給付のない株式会社経営が多く、せまい教室に多くの学生を詰め込むような十全とはいえない環境で教育活動をしなければならないこと、教授法を含めた専門性についての規範対立が教師と経営者、教師と国家の政策、との間で起こっていることなどをあげ、日本語学校や日本語教師の状況を「葛藤」という視点で捉えていることが興味深い。

まとめ：日本語学校教師を対象とした研究

質問紙調査では、「良い日本語教師像」「自律的学習や言語学習についてのビリーフ」を明らかにすることを目的としており、多くの日本語学校教師が共通的に持つ考え方や意識をとらえようとしている。このうち八木 (2004)は、複数の教師が全く同じ言語教育観や良い教師像を持つことは有り得ず、日々の経験によって変わり続ける（べき）ものであるとし、共時的な調査だけでなく通時的な調査の必要性を示唆している。

インタビュー調査では、「日本語教師の変容」を捉えようとしていることが分かる。日本語教師の何が変容するのか、それは「自己の役割の捉え方と価値づけ」「教師のアイデンティティ」「実践共同体の移動の中での成長」「社会的な関係性の中での成長」「資質・能力の質的变化」である。これらの変容は、教師内部の意識の変容として生起するものであっても、教師個人だけでは起こり得ず、教師が属する実践共同体や社会的な関係性、日々の多文化接触などの環境との相互作用の結果として起こるものだということが共通認識として窺える。また、「日本語教師の変容」を捉えることを明示していなくとも、現実の世界に生きる日本語教師たちを知るためにはそのライフストーリーを聞くことが必要であることや、教師の葛藤は「時間や場所によって変化する現実、社会的に構成される現実」として捉えられることからライフストーリーインタビュー法を用いていること、日本語教師が日本語教師にインタビューをすることによる教師の成長支援の可能性、など、日本語教師がどのようなものを捉える時に、先行研究が示すようにインタビューにより、時間の経過とともに捉えることの重要性が示唆されている。

以上のことから、飯野（2010）が日本語教師のライフヒストリー研究の蓄積がほとんどない、と指摘しているように、日本語教師に対してライフヒストリー³⁷を聞くような研究、また、日本語教師の職務（専任と非常勤）や、勤務形態（ボランティアや日本語学校、等）が明確には区別されていないことからそれらを区別し、それぞれの範疇にある日本語教師の変容をとらえる研究が待たれているといえる。本研究では日本語学校非常勤講師に焦点を絞っており、この分野の研究の蓄積に貢献できると考える。

(4)日本語教師像に関する調査

日本語教師という職業について、一般的にはどのようなイメージがもたれているのか、について新聞や雑誌を基に考察した研究として、有田（2016a,2016b）、丸山（2015,2016）がある。

有田（2016a）は、日本語教師の葛藤をテーマにした論考であるが、その中で日本語教師の全体像を捉えることを目的に、一般社会における日本語教師像、日本語教育界内部で作られる日本語教師の行為規範を、新聞雑誌等を対象にして抽出している。

一般社会における日本語教師像の調査では、1970年代後半から2014年2月にかけての新聞（朝日新聞、読売新聞、毎日新聞）の社説と読者による投書欄（朝日「声」、読売「気流」、毎日「みんなの広場」）を対象とし、「日本語教育」「日本語教師」「日本語学習」「日本語教員」「日本語教室」を含む記事を抽出し、カテゴリー化してまとめている。結果として、新聞の社説を対象とし

³⁷ 「ライフヒストリー」と「ライフストーリー」は厳密には異なる。飯野（2010）はグッドソン（2001）を引用し、「教師のライフヒストリー研究は、個々の成長のあり方を把握するために、研究者が教師のライフストーリーを聞き取り、その内容を他の資料なども用いて広い歴史的社会的文脈に位置づけて解釈し、ライフヒストリーを構築するもの」としている。
グッドソン（2001）：グッドソン，F. I. (2001) 藤井泰，山田博之（編，訳）『教師のライフヒストリー―「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房

た場合の日本語教師の役割カテゴリーとして、「在日外国人の生活、就労、就学をサポートする」「よき「日本」を知らせる」「知識や技術を生かすための実用語・日用語を教える」「日本の国益を守り高める」「留学前の予備教育を担う」「北朝鮮での日本語教育」「青年海外協力隊・ODA」を抽出している。また、投書欄を対象とした場合は、抽出した投書を内容から「日本語教育」論、「国際関係」論、「国語教育」論、「在日外国人」論、「一般」論、「エッセイ」に分け、このうちの「日本語教育」論の中の日本語教師のイメージとして、「よき日本、日本文化、日本人の心を、美しく正しい日本語とともに世界に伝える」「意思疎通の手段としての実用的な日本語をトレーニングする」「異文化間のコミュニケーション能力が高く、異文化、別の価値観や考え方、または海外の状況などを日本人に紹介する」などが多数の意見であるとしている。これらの社説や投書欄に現れた日本語教師への期待、日本語教育のイメージとして、「代表性」（日本人の代表として外国人に向き合う役割に対する規範的期待）、「福祉性」（不安な在日外国人の生活全般を支援する善意の奉仕者）、「実用性」（実用外国語を効率的に迅速に教える職人）、「境界性・周縁性」（国境を越える、マイノリティに接する、日本語教育は準備のための教育、整備されない環境、だれでもできる、など）の4つが見て取れる、としている。

一方、日本語教育界内部の日本語教師像の調査では、日本語教員養成についての2回の指針、先行研究、雑誌『月刊日本語』を対象としているが、2回の指針については、本研究で既に述べたこと³⁸と重複するため、先行研究をまとめたものと、雑誌『月刊日本語』を対象とした調査について述べる。

有田（2016b）によれば、先行研究をまとめた結果、1990年代初頭を境に、それ以前は「1985年の教育内容」に沿った日本語教師像が見られ、以降は、「2000年の教育内容」に沿った日本語教師像が見られるとしている。このうち「2000年の教育内容」に沿った日本語教師像は、岡崎・西川（1993）³⁹を引用し、「外国人学習者と日本人を結び合わせ、その間に相互交流をつくり出し、それを通して外国人学習者とともに教師自身を含め各自が協働して学習していくことの実現を追求する存在」であるとしている。

有田（2016b）が行った雑誌『月刊日本語』を対象とした調査では、2010年に発行された『月刊日本語』12冊の中から、日本語教師の行為規範や価値規範にかかわる表現で複数回使用されている記事を抽出してカテゴリー化している。結果として「他者との関係づくりに関する規範」「さまざまな分野の知識や技能、それを学ぼうとする意欲」「授業技術」「日本語力」「社会人として一般的に求められる態度や姿勢」「日本語教師としての理念や思想を持つ」「社会への働きかけ、社会変革への意欲」の7つのカテゴリーを抽出し、特徴として、「他者との関係性の重視」「知識とそれに裏付けられた実践力の重視」「学習者の人格形成や自意識に関わるような全人教育へのコミットメント」をあげている。

³⁸ 本稿 p32:①1985年「日本語教員の養成等について」、本稿 p34:⑤2000年「日本語教育のための教員養成について」

³⁹ 岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』12,31-41

丸山 (2015)では、「留学生 10 万人計画」以降の日本語学校を中心とした動向について、日本語学校の教師、特にその待遇に焦点をあてて論じている点が特徴と言える。この中では、教師を対象に行われた待遇についての 3 回の調査や、悪質な日本語学校の発生とその管理強化の経緯、阪神淡路大震災や地下鉄サリン事件などの社会的な出来事が日本語学校教師に与えた影響、社会一般の人々が抱く日本語教師という仕事のイメージについて考察している。

「留学生 10 万人計画」策定後には、日本語教師の検定制度の導入と日本語教師養成課程で扱う内容や時間数の設定により、日本語教師を一つの職業として確立させる見通しがつき、日本語教師志望者が急増して、日本語教師養成ブームがおきたとしている。丸山自身、この時点で日本語学校教師であり、待遇について特に不満はなかったようである。しかしながら、悪質な日本語学校の増加により日本語学校のイメージが地に落ち、日本語教師たちはそのような日本語学校に就職してしまうかもしれないという不安を抱いたのではないかと述べている。その後、日本語学校への審査認定業務の開始、入国審査の厳格化により、悪質な日本語学校や不法就労者の問題が沈静化した。また「日本語教師は食べていけない」言説の定着にボランティア日本語指導の広がりも側面から作用したのではないかと述べている。

丸山 (2016)は、日本語教育専門誌『月刊日本語』を分析対象とし、読者からの声、編集部が行ったアンケートの結果、待遇に関する特集記事などを紹介しながら、日本語学校教師の待遇について日本語教育の内部から明らかにしようとした。丸山 (2015)とでは、新聞記事や一般の雑誌等を分析対象として、日本語教育の外から日本語学校教師の待遇をとらえようとしている点が異なっている。結果として、日本語教師の待遇の悪さとは、賃金そのものが低いこと、授業以外の時間外労働の範囲が不明確で作業量が多く、その時間を考えると割に合わないこと、社会保障について、非常勤だと交通費以外ほとんど手当がないこと、の 3 点に絞られるとし、90 年代以降、教師の待遇の悪さが言われ続けてきたが現在でも変わっていないと述べている。そしてこれらの待遇が原因と推測される若者の日本語教師離れに専門家としてどう対処するかが課題であること、非常勤では年齢が上がるほどそれのみで生活するのは厳しいと言わざるを得ないにも関わらず、その方が自分には合うから敢えて非常勤を選ぶというライフスタイルをとる者もいることが明らかになった、とまとめている。しかしながら、「自分には合う」とはどのような状況、どのようなことを指しているのかは明らかにされていない。

まとめ：日本語教師像に関する調査

一般的な日本語教師像については、日本人の代表、外国人を支援する善意の奉仕者、外国語を効率的に教える職人、という理想的な教師像とともに、待遇が悪い、環境が悪い、日本人外国人

のどちらにも属さない、という職業としての教師像があり、日本語教育界内部の教師像として、学習者や日本人とともに教師も相互交流を通して各自が学習する存在であり、他者との関係性や知識に裏付けられた実践力を重視し、学習者の全人教育へコミットメントする者、としている。そして、待遇の悪さは、給料の低さとそれに対する仕事量の多さというアンバランスからきていること、その中でもあえて日本語学校非常勤講師を選ぶものがあるということが調査では明らかになっている。これらからは、日本語教師像には、理想的なものと職業的なものがあることがわかる。

3-3. 日本語学校と各種政策との関わりに関する先行研究

「留学生 10 万人計画」をはじめとする留学生政策や、外国人の受入れを管理する入国管理政策が日本語学校に影響を与え、日本語学校の状況が社会的な問題となり、政策にも影響する、という状況の中で、「留学生 10 万人計画」「留学生 30 万人計画」について、異なる立場からの視点を基にした論考が見られる。それらの論考について日本語学校との関わりに触れながら時系列で見ていく。

田中 (1995)は、留学生数や就学生数、これらの新規入国者数等の数値を示しながら、「留学生 10 万人計画」策定以降の就学生の問題や、大学での留学生センターの設置など受け入れ体制の整備、高等教育機関に在籍する留学生への奨学金制度の拡充などについて述べている。今後の提案として、留学生が自国で一定程度の日本語能力を身に付けられるようにする体制の整備、国費留学生と私費留学生の区別をなくすこと、保証人問題の解決をあげている。

栖原 (2002)では、「留学生 10 万人計画」策定後の留学生政策に関わる動きについて、文部省（当時）や法務省の対応、留学生送り出し国の状況、日本の受入れ体制、という視点から、計画の 1 つの目標であった 2000 年を区切りとしてその前後にどのようなことがあったのかについて述べている。「留学生 10 万人計画」策定の経緯や日本語教育機関が受け入れた就学生の問題については、田中 (1995)と重なる部分が多いが、栖原では法務省や文部省の対応の理由、私費留学生の留学経路など、より詳しい考察をしている。

栖原 (2002)は、2000 年までのこととして、留学生の多くを占める私費留学生⁴⁰の留学経路をたどりながら、受け入れ体制の不備を指摘しており、留学経路の一端を担う日本語学校政策の欠如が偽装留学などの問題を引き起こし、送り出し国での日本留学の国際的評価を貶める原因になったこと、留学生の受入れについては法務省がいち早く対応しているが「留学生」という形の単純

⁴⁰ 2002 年時点の高等教育機関在籍者数 95550 人のうち、私費留学生 85024 人。日本学生支援機構 平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果 https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf (2019/1/19 参照)より。

労働の取り込みの黙認の可能性があること、日本語学校が学校教育法の範疇にないことから文部省の対応が後手にまわったこと、などを指摘している。

2000 年以降の留学生政策については、入管政策が文科省との連携のもとで行われ始め、文科省による就学生への支援や、日本語学校との連携を模索し、一部は実施されるようになったこと、入管制度や日本語学校の整備、日本留学試験などの周辺環境整備が整うにつれ、留学生の主要な受け皿である大学の受入れシステムと教育内容に焦点が絞られてきている、と指摘している。

横田 (2008)では、「留学生 10 万人計画」と「留学生 30 万人計画」とを比較し、前者では留学生を特別扱いして急速な留学生の増加に対応したが、後者の場合は、それでは対応しきれず、他国との留学生の取り合いになるため、戦略的に留学生を「取りに」行かなければならない、と指摘している。そして、留学生の 6 割以上が元日本語学校生であり、両者を統合的に把握し直すこと、中央教育審議会の議論の中で⁴¹、留学生の問題がリクルートや日本語学校という入学前のことから卒業後の就職までトータルで考えられるようになった、として日本語学校のことについて言及がある。

太田・白石 (2008)では、「留学生 30 万人計画」達成の条件として、大学間での学位の相互認証、成績証明書等の国際的な共通性、授業料の積算根拠の明確化など、大学教育の質保証や制度を国際スタンダードにあわせること、日本国内での留学生受入れについてのプロモーション、をあげている。日本語学校については、「留学」「就学」のビザの一本化により、それまで日本語学校が行っていた学生の在籍管理を大学側で対応しなければならなくなる、として言及している。

寺倉 (2008)は、出入国管理政策が直面する主要課題について概観したものであり、「専門的技術的分野における外国人の受入れ」「日系人の受入れ」「研修・技能実習生制度」などと並んで、「留学生・就学生の適正な受入れ」について述べている。「留学生・就学生の適正な受入れ」の中で、「留学生 10 万人計画」以降、受け入れ促進策と審査の厳格化が繰り返され、それに合わせて留学生数や就労目的の偽装学生の増加や減少も繰り返されるという状況が続き、このように数値目標達成のために量的拡大を急ぐあまり、留学生の質の低下を招いたのではない、という議論があるとしている。

寺倉 (2009)では、「留学生 10 万人計画」以降、「留学生 30 万人計画」策定に至るまでの経緯について、出入国管理政策が留学生受入れ数の伸びを左右していた事例を示しながら述べている。この中で、留学生受入れ数減少の要因として、日本語教育機関の就学生をめぐる問題をあげてい

⁴¹ 中央教育審議会留学生特別委員会 議事要旨・議事録・配布資料 (第 1 回から 9 回)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/020/giji_list/index.htm (2019/1/17 参照)ちなみに全 9 回の会議のうち、日本語教育機関について 7 回の会議で触れられている。

る。そして、日本の留学生の3割以上が国内の日本語教育機関から進学し、日本語教育機関修了者の7割が日本の大学等に進学しているとし、留学生数には含まれないものの、就学生が留学生予備群になっている実態を指摘している。

横田（2012）は、大学におけるグローバル人材の育成を進める上で、学生の海外派遣と外国人留学生の受入れが最も効果的な方法の1つであるとして、世界の留学交流についての動向、日本の18歳人口の減少や企業のニーズと大学の人材供給のミスマッチといった日本の人口動態的な事情に続いて、日本の留学生受入れの現在と展望を述べている。その中で、日本語学校に関係したこととして、震災の影響による日本語学校生の減少が大学の留学生数への影響として現れるだろうこと、在留資格「留学」と「就学」の一本化により、他の多くの国の「留学生」の定義に近くなること、「留学生10万人計画」以降、大学側は「小手先の体制整備でもついてこられる学生」として日本語学校生を受け入れており、「大学の留学生受入れは日本語学校なくしては成り立たなかった」こと、大学が海外から直接学生をリクルートしようと思えば、リクルートのノウハウと初級日本語のノウハウを日本語学校から学ぶような連携が必要であること、などを指摘している。そして、大学内に4年間英語だけで講義を行うコースを設置することにより、逆説的に日本語を学ぼうとする学生はおり、そのような学生に対応するための日本語教育との連携の可能性に触れ、日本語学校の持つノウハウを大学に取り入れることを提案している。ただし、日本語学校と大学との連携は1997年の「今後の留学生政策の基本的方向について」でも既に指摘されているが、一部を除き実現されているとは言えない状況であり⁴²、日本語教師についての言及はない。

まとめ：日本語学校と各種政策との関わりに関する先行研究

留学生政策に関する提言では、日本語学校について就学生が日本留学の第一段階であること、入国管理政策との関連では、日本語学校の入国管理局への報告義務についての言及があった。先行研究では、これらのことを踏まえた上で、日本語学校生の受入れの体制の未整備や留学生の質の低下を課題としてあげ、日本語学校と大学との連携についてなど一步踏み込んだ提案をしている。日本語学校が留学生の留学経路の第一段階であることは、国の政策としても留学生政策の専門家の立場からも認められるところであるが、日本語学校教師を含む日本語学校の実態にまで言及しているものはみられない。

3-4. 先行研究のまとめ

以上概観してきた先行研究の内容を以下にまとめる。

(1)日本語学校

⁴² 横田（2012）では、明治大学と財団法人アジア学生文化協会との連携などを例としてあげている。

- ・「留学生 10 万人計画」策定後の入国在留審査の緩和策による留学生と日本語学校の増加。
- ・日本語学校の増加の理由は設置基準がなく、日本語学校の設置は自由であること。
- ・利益優先の悪質な日本語学校や偽装留学増への対応として日振協による日本語学校の審査認定業務開始。
- ・日振協の審査認定業務により、一定の効果はあったが完全には解消されていない。
- ・日本語学校教師は量的には拡大したが、待遇改善や身分保障には結びついていない。

(2)日本語教師

(資質・能力)

- ・日本語教師に必要な資質は「人間性」「専門性」「自己教育力」。

(日本語教師養成)

- ・日本語教師養成の基準となる「2000 年の教育内容」は現在の学習者の多様化に対応できていない。
- ・養成課程や養成講座の内容は「2000 年の教育内容」に十分対応できていない。
- ・養成課程や養成講座の修了者が出て来ているが、大学の養成課程修了者で日本語教育を目指す者が少なく、養成課程の役割を見直す時期かもしれない。
- ・日本語教師養成についての議論の中で、日本語学校の専任講師と非常勤講師の違いは明確にされていない。

(日本語学校教師を対象とした調査研究)

- ・日本語教師を調査対象とした研究が少ない。
- ・日本語教師を対象にインタビュー調査をした研究では、教師の変容を捉えようとするものが多い。
- ・教師の変容とは、自己の役割意識、アイデンティティ、言語観・言語教育観などである。
- ・日本語教師を一定の水準を持つ者ではなく、現実の世界に生きる者として捉えることが必要。
- ・教師が様々な場面を経験する中で、認識しているあるいはしていない葛藤がある。
- ・日本語教師対象の調査では、職務の違い（専任と非常勤）、勤務形態の違い（日本語学校とボランティア等）があまりなされていない。

(日本語教師像についての調査)

- ・日本語教師は、日本人の代表、外国人を支援する善意の奉仕者、外国語を効率的に教える職人、という理想的なイメージがあり、待遇が悪い、というような職業的なイメージが一方である。

- ・日本語教師は、外国人学習者と日本人を結び合わせ、その間に相互交流をつくり出し、それを通して外国人学習者とともに教師自身を含め各自が協働して学習していくことの実現を追求する存在。
- ・日本語学校非常勤講師の待遇の悪さは、給料の低さとそれに対する仕事量の多さというアンバランスが理由としてあげられる。
- ・待遇が悪い日本語学校非常勤講師でも、あえてそれを選ぶものもいる。

(3)日本語学校と各種政策との関わり

- ・「留学生 10 万人計画」策定以降、留学生の受入れ体制の未整備が問題となった。
- ・受入れ体制未整備の一方で、日本語学校生が私費留学生の留学経路の一端を担っているという認識はあった。
- ・日本留学試験等の留学生受入れの周縁的なことが整備されるのに伴い、政策の関心は留学生を受け入れる大学教育や大学と日本語学校との連携に移っている。

日本語学校、日本語教師、日本語学校と各種政策との関わり、についての先行研究からは、現在の日本語学校教師をとりまく状況について 2 つの問題点が指摘できる。1 点目は、理想的な日本語教師のイメージと日本語学校教師の待遇の悪さとの差や、理想的な日本語教師を養成するための教育内容と実際の養成課程等での教育内容との差から見える「日本語教師の理想と現実との差異」である。2 点目は、教員養成課程等修了者の就職先となり得る日本語学校や、そこでの待遇、実際に日本語学校で働く教師には勤務形態や職務の違いがあることなどが考慮されていないことから見える「日本語学校への関心の欠如」である。そしてこれらは互いに関連しており、「日本語学校への関心の欠如」が「日本語教師の理想と現実との差異」を助長している構図があるといえる。

したがって、今後の日本語教育分野の発展、質の向上などを考えた時、日本語教育の現場であり日本語教育を底辺で支え、存在は認知されながらも関心が向けられてこなかった日本語学校の実態を把握し、その質の向上を目指すことが日本語教育政策や留学生政策にとっても必要だと思われる。

日本語学校の質は 3 つの点から決まると思われる。1 つ目は、日本語学校経営者の姿勢や理念、経営方針などの経営者の質であり、2 つ目は、学生の目的意識や授業態度、ルール遵守の精神などの学生の質であり、3 つ目は、日本語学校教師の授業準備に取り組む姿勢や教材研究などの向上心などの教師の質、である。日本語学校という日本語教育現場の実態把握にはこれら 3 つの理解が必要だと思われるが、中でも日本語学校教師の質が日本語学校の授業の質を左右することになるため、日本語学校教師に焦点をあてることが重要だろう。

現在のように日本語学校教師の売り手市場という状況では、応募したらすぐに採用され、職場に不満があればすぐに辞めて他の学校に応募し採用される、ということがよくある。しかしなが

ら、日本語教師には専門的な知識だけでなく、現場で教える経験の積み重ねが必要で、それにより、授業準備や授業の仕方を自分なりに工夫し改善していくことができ、教師の質の向上につながるともいえる。また、同じ職場に長く勤務することで、教師同士のコミュニケーションがスムーズになり、教師同士が教え合う環境が生まれ、特に新任の教師にとっては経験の長い教師から教えてもらうことは非常に有益なことであり、それが授業の改善につながるという好循環にもつながる。したがって、日本語教育現場である日本語学校の質の向上、日本語学校教師の質の向上、を目指そうと考えた時に、経験の長い日本語学校非常勤講師は重要な存在であるといえるだろう。日本語学校教師の現状を把握するためには、日本語学校非常勤講師を対象とした量的調査により、ある時点での日本語教師自身の意識を把握することができる。しかしながら、1人の日本語学校教師がなんらかのきっかけで日本語教師を目指し、様々な経緯を経て現在でも日本語学校教師を続けていく中では、個人の意思だけではなく、社会的な状況などの周囲の環境にも大きく影響を受けているが、そのような周囲の環境との関わりや相互作用は量的調査からは見えにくい。

日本語学校非常勤講師の待遇の悪さが先行研究でも取り上げられる中で、なぜ非常勤講師を長く続けているのか、どのような出来事がどのように日本語学校教師という仕事を選ぶことにつながったのか、その上で続けている要因は何か、次章では、その要因を明らかにするための分析的枠組み、続いて研究方法について述べる。

4章 分析的枠組み

4-1. キャリア・ダイナミクスとキャリア・アンカー

3章の先行研究の概観により、日本語教育現場、特に日本語学校への関心の欠如が、日本語教師の理想と現実との差異を助長していることを指摘した。そして、日本語教育の一端を担う日本語学校の質の向上のためには、日本語学校教師の質の向上が不可欠であり、そのためにも経験の長い日本語学校の非常勤講師が日本語教師を続けている要因を明らかにすることに意義があること、そして、日本語学校教師として既に勤務している者、これから日本語学校教師を目指そうとするものにとって、有益な情報となることも指摘した。

以上のような点を踏まえ、本研究では、日本語学校教師として15年以上の経験がある日本語学校非常勤講師が、現在の勤務校での勤務にいたるまでに、どのような経緯を経てきており、どのような選択をし、どのような日本語教師像を形成してきたのか、その過程でどのような周囲の状況との相互作用があったのか、を読み取り、日本語教師を長く続けてきた要因を探ることを目的とした。そのための分析の枠組みとして、シャイン(1991)の「キャリア・ダイナミクス」という概念を参考にする。

日本語の「キャリア」は、国家公務員で上級試験に合格した人を指す「キャリア組」や、専門的な知識や技術を必要とする職業に従事する女性を指す「キャリアウーマン」などに使われている⁴³。シャインのいう「キャリア」とはこれらとは違い、「人の一生を通じての仕事」であり、訳者により以下のようにまとめられている。

人は仕事だけでは生きられず、ライフサイクルにおいて、仕事と家族と自己自身が個人の内部で強く影響し合う。この相互作用は成人期全体を通じて変化する。ここにすでに、動的なダイナミクスがあることになろう。しかし、他方、多くの場合そうであるように、組織に雇われて働けば、個人を受け入れる組織には組織自体の要求があり、これが、個人のもつ要求と調和されなければならない。シャインのいう個人と組織の相互作用である。そして、組織の要求も時の経過とともに変化する。また、個人も組織も複雑な環境のなかに置かれており、両者の相互作用は一部外的諸力によっても決定される。こうして仕事の決定について、きわめて複雑な動的なダイナミクスが出現することになる。これが「キャリア・ダイナミクス」だということができる。(p.xv)

つまり、キャリアを仕事の面からだけ見るのではなく、個人全体の中で個人を構成する家族や自己自身、仕事との相互作用の中で理解すること、そして仕事が多くの場合、組織に属することで実現しており、その場合は、個人を構成する3つのこと（仕事、家族、自己自身）を含めた全

⁴³ ともに「デジタル大辞泉」小学館より。

体としての個人の欲求と、組織の要求との調和、相互作用がキャリア・ダイナミクスを生んでいる、と理解できる。そこには、個人と組織だけではなく外的諸力、すなわち社会的状況が影響する、ということである。

個人を構成する自己自身、家族、仕事のうち、「自己自身」とは、身体的あるいは年代別の社会的な期待から構成される自己成長のライフサイクルであり、「家族」とは、個人の家族関係に関わるライフサイクルであり、「仕事」とは、仕事とキャリア形成に関わるライフサイクル、とのことである。これらのライフサイクルには、選択点があり、人がどの方向に進むのか決めなければならず、文化的規範に影響されつつも前進を常とし、基本的には停止や後戻りはない、とする。

また、組織と個人、それぞれの要求をどう調和させるか、をシャインは「キャリア開発の視点」と呼び、特に個人が組織に入る時の相互作用の結果形成される、自己認識や明白な自己イメージのことを「キャリア・アンカー」と呼んだ。「アンカー」とは、「固定する物、錨で止める」⁴⁴という意味であり、ここでは、失敗しそうな環境や自分の価値が危うくされる環境に入るなら、もっとじっくりくるものに「引き戻される」と言う意味とのことである。そして、「キャリア・アンカー」とは体験を通じて発達・発展・発見し、選択に直面した時に、あきらめることのない関心や価値であり、その時に初めてよく見えるようになるもの、そして、全体的な自己イメージにおいて、能力と動機と価値の間の相互作用により、これらが統合され、人生経験を積むことでより安定してくる部分を説明するもの（p144）、としている。

本研究における日本語学校とそこで働く非常勤講師の関係は、シャインの言う組織と個人の関係に相当し、かつどちらも国の政策をはじめとする社会的状況の影響を受け、日本語学校非常勤講師は個人的な状況（家庭の事情、個人の希望など）によっても、選択を迫られながら、日本語教師としての経験を積んできている。従って、「キャリア開発の視点」である個人と組織の相互作用、そこに働く社会的諸力、個人を構成する3つのライフサイクルという概念を参考に、選択に直面した時に見えるようになる「キャリア・アンカー」の概念を分析の枠組みとし、日本語学校非常勤講師のこれまでの経緯、経緯における選択とその理由の分析・考察、日本語教師像の形成過程の抽出に援用できると考えた。

4-2. キャリア・アンカーと質的研究

シャイン（2003）によれば、「キャリア・アンカー」の概念は、シャインがある経営大学院の修士課程の学生を対象に行った研究の中から生まれたものということである。この研究でシャインは、管理職へのキャリア形成や組織の価値観、物事を行う手順の学習の仕方について理解を深めるため、対象者に対して価値観と態度面について、在学中、卒業半年後、卒業5年後に質問紙調査とインタビュー調査を行っている。インタビューで主要な選択や出来事を見つけ出してもらうだけではなく、なぜ彼らがそのような選択をしたのか、それらのひとつひとつの変化をどのよう

⁴⁴ 「デジタル大辞泉」小学館より

に感じたのかについて、年次的に生じたキャリアの個人史を聞いた。その結果、対象者のキャリアの個人史はバラエティに富んでいたものの、選択を行った理由、出来事について感じたことは一貫性のあるパターンを示し、根底にあったものは自我の成長を反映したもの、早い時期に成長したことにもとづくものであり、自分に適していない仕事についたとき、自分にもっと適しているなにかに「引き戻されている」というイメージについて話していたという。そこで、シャインはこれを錨（いかり、アンカー）に例えたということである。

以上は、シャインが「キャリア・アンカー」という概念を発見する過程である。この研究例から分かるように、「キャリア・アンカー」はインタビューにより、語り手が自分自身のキャリアを、出来事や選択を通して語り、それぞれについて理由を考えたときに見えてくるものといえる。自分自身で「キャリア・アンカー」に気づく場合、「引き戻される」という感覚を持つ場合もあれば、インタビューの中で聞き手の方が語り手の「キャリア・アンカー」を見出す場合もあるだろう。キャリアの中の出来事について考えをめぐらすことが必要であり、この点で「キャリア・アンカー」は量的調査では捉えられず、質的調査が適しているといえる。

4-3. 質的研究法の採用

「キャリア・アンカー」という概念を援用する以外にも、本研究で質的研究を採用する理由がある。研究方法としての質的研究について、フリック（2002）は「具体的な事例を重視して、それを時間的、地域的な特殊性の中で捉えようとし、また人々自身の表現や行為を立脚点として、それを人々が生きている地域的な文脈と結びつけて理解しようとする分野（p19）」と述べ、無藤・やまだ・南・麻生・サトウ（2004）は、質的研究の分析の視点として「質を、＜変容していく可能性のあるもの＞としてとらえること（p6）」が有効であるとし、安定した確固とした質であれば量的に把握したほうが精密な分析が可能だが、量化できない質は不安定であり、錯綜しているため、「変化していくところに注目することで、量的には容易にはとらえがたい発見が可能となる（p6）」と述べている。以上は社会学または心理学の見地からの質的研究の特徴である。

舘岡（2015）は、日本語教育学においても質的研究が注目されている背景として「社会の多様性」「日本語学習観の変容」「日本語教育研究観の変容」をあげ、質的研究に共通する特徴として、「日常的で自然な場面の重視」「実証主義的な認識論への懐疑」「プロセスおよび関係性の重視」「帰納的」「意味やナラティブへの注目」「観察者と観察対象の相互作用や社会的相互行為の重視」「実践や現場の変革を志向」の7つをあげている。また、三代（2015）では、質的研究法の1つとされる、社会学を中心に発展したライフストーリー研究が日本語教育において広がりを見せている、と述べ、その理由として、「日本語を学ぶ意味が多様化し、社会的文脈の中で見直すことが迫られたこと、さらには、それを従来のような集団類型的なモデルで捉えることの問題が意識されたことで、社会に埋め込まれた個々の学びの意味を考えようという視座がうまれた（p8）」ことをあげている。

質的研究に関するこれらの特徴からは、質的研究が「個別・具体的な事例の重視」「時間的・社会的な文脈との関係」「変容していく不安定なものを捉える」といった特徴を持っていることが分

かる。本研究においては、経験の長い日本語学校非常勤講師が、これまでどのような経験をし、その中でどのように日本語教師像を形成してきたのか、その形成過程を社会的な状況と関連づけながら分析、考察し、日本語教師を長く続けている要因を探ることを目的としている。従って、質的研究の特徴とも合致しており、質的研究法を採用することが妥当だと考えた。

次章では、本章で述べた分析的枠組みを具体的に実現する方法としての研究方法、調査協力者について述べる。

5章 研究方法

5-1. 調査協力者

本研究では筆者が勤務する日本語学校で、ボランティア等も含めた日本語教師経験を15年以上持つ教師3名に、これまでの日本語教師経験とその経緯、現在までの日本語学校勤務を通じて感じていることなどについて、半構造化インタビューを行った。インタビューに先だって、日本語学校に勤務する先生方にアンケートを実施し、その中でインタビューに応じてよいという回答があり、かつ経験の長い先生にインタビューをお願いした。3名の教師のプロフィールは以下の通りである。名前は3名とも仮名である。インタビューは、同意の上で録音した。

表 5-1 調査協力者一覧

	秋山先生	石川先生	内田先生
年齢／性別	50代／女性	60歳以上／女性	60歳以上／女性
インタビュー	2016年6月実施	2017年7月、 2018年11月実施	2017年9月実施
日本語教師歴 ⁴⁵	17年	25年以上	23年
日本語教師経験（国内）	・日本語学校／非常勤講師 ・個人レッスン	・日本語学校／専任講師、非常勤講師 ・海外資本系会社の個人レッスン ・地域の市民会館／ボランティア	・日本語学校／非常勤講師 ・留学生会館／教授法クラスの實習 ・区の文化センター／ボランティア ・個人レッスン
日本語教師経験（海外）	・日本語学校（香港）／専任講師（5年）、非常勤講師（1年）	・高等教育機関／専任講師（マレーシア／2年） ・民間日本語学校／専任講師（アメリカ／1年半）	なし
日本語教育についての学習歴	・養成講座（420時間） ・JICAの指導教員の研修	・養成講座（420時間） ・派遣前提の實習講座	・養成講座（420時間） ・通信教育

半構造化インタビューを実施した際のインタビュー項目は以下の通りである。

(1)これまでの経験

⁴⁵ 日本語教師歴は、インタビュー時点のものであるが、3名とも2018年12月現在、インタビュー時と同じ日本語学校に勤務している。

- ・ 今までの日本語教育に関する経験（きっかけ、学習経験、教育経験）。
- ・ これまでに勤務した日本語教育機関と、それぞれの機関での授業内容、進め方、印象的な出来事、よかったこと／大変だったこと。
- ・ 複数の日本語教育機関で働くことのメリット、デメリット、それらの違い。
- ・ 海外と日本との日本語教育の違い。

(2)日本語教師という職業

- ・ 日本語教師という職業の特徴、良い点、改善点。
- ・ いい教師、いい授業はどんなものか。
- ・ 日本語教師として興味、関心を大きく変えさせられたこと、それはどんなことか。

(3)日本語教師、日本語学校と社会

- ・ 日本語教師をとりまくものとの関係性（同僚、学校、学生、周りの人々、日本社会、世界情勢）
- ・ 日本語学校とその他の日本語教育機関（大学、専門学校、民間日本語教室、生活者としての日本語学習者、年少者日本語学習者）との違い

5－2．調査協力者とのラポール（信頼関係）

3名の調査協力者が最初に日本語教師という職業を目指そうとした時から、現在の勤務校で働くようになるまでには、様々な選択をしてきている。例えば、ボランティアや日本語学校教師などの勤務形態の選択、日本語学校教師でも専任講師か非常勤講師かという選択、海外の日本語学校か日本国内の日本語学校かという選択などであり、長い経験の中では日本語教師をやめるという選択もある一方で、日本語教師に復帰するという選択もあった。日本語教師という職業に関わるこのような選択をする時、その時に当事者が持つ日本語教師像が反映される、あるいは、選択したことによって日本語教師像が変化することもあると考えられる。この時に、シャインのいう日本語教師としての「キャリア・アンカー」が見えてくることになる。

「キャリア・アンカー」を見出すためには、個人的な出来事や、家庭の事、本人にとってはあまり語りたくないことも聞く場合があるかもしれない。また、1回限りのインタビューではなく、一つ一つの出来事や選択について、その理由を再度確認することも必要になる。インタビューを受ける側にとっては、負担に感じることもあるだろう。筆者は、今回の調査協力者3名とは、同じ日本語学校で勤務を始めてから5年以上がたち、その間に授業の進め方や、カリキュラムの調整など様々な場面で相談や、雑談をし、良好な人間関係が構築できていると考える。そうした一種の信頼関係、ラポールがあればこそ、インタビューやその後の頻繁な確認の依頼にも快く応じてくれたのではないかと思われる。反対にこのような信頼関係が構築できていない場合は、「キャリア・アンカー」を見出すようなインタビュー調査は難しいのではないかと思われる。

5-3. 分析方法

分析方法として、経験の長い日本語学校教師たちが現在の勤務校で働くまでにしてきた「選択」に注目し、その理由を「キャリア・アンカー」を援用して分析することで、彼女たちの中で形成されてきた日本語教師像が把握できると考える。また、その選択は1つの経路上にあるものだけではなく、日本語教師をやらない、あるいは同時に複数の仕事を掛け持つ場合もあり、それらを正確に把握するためには、選択の経緯を視覚化することが適切であると考え。そこで調査協力者である日本語教師たちがこれまでにしてきた選択を取り出して、時系列に配置して視覚化し、次いでその選択の理由を分析・考察し、選択を重ねる中でどのような日本語教師像が形成されてきたのかを抽出する。分析の方法は、①選択の経緯の視覚化と文章化、②選択の理由の分析と考察、③日本語教師像の抽出、の3段階である。

①選択の経緯の視覚化と文章化

協力者のインタビューデータから日本語教師像の形成に関係があると思われる出来事を取りだし、時系列に配置して視覚化する。時系列に配置する方法として、「複線経路・等至性モデル」

(Trajectory Equifinality Model、以下 TEM) (安田・サトウ 2012) を参考にする。TEM は「時間を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論 (p1)」であり、その基本的な考え方として、時間の流れに従って出来事を可視化すること、ある状況に至るまでに複数の経路が存在すること、複数の経路が分岐したり、多くの人が必ず通過したりするポイントがあること、があげられる。

経験の長い非常勤講師のこれまでの経緯を視覚化して把握するのに、このような TEM の考え方が参考にできると考えた。前述のとおり、日本語学校の教師は1つの学校に長く勤務するよりも、複数の日本語学校に同時に勤務することや、一定期間勤務した後、他の日本語学校に移るといったことがよくあること、時にはボランティアや個人レッスンなど日本語学校教師以外の勤務形態をとることもあること、また、日本語教育能力検定試験や、日本語学校に応募するなど、日本語教師の選択に影響を及ぼすと考えられる共通のポイントがあるからである。

そして、視覚化した図をもとに経緯の文章化を行う。文章化の際は、協力者の語りに従って、筆者の解釈を含めない形で記述する。

②選択の理由の分析と考察

時系列で見る経緯には、協力者がいくつかある選択肢の中から、自ら選んだものと、「日本語学校に採用される」のような外部に決定権があるものがある。これらのうち、協力者が自ら決めた「選択」に注目し、選択の理由とは何か、その時に見えてきた「キャリア・アンカー」とはどのようなものか、その時の社会的な状況や個人的な状況をふまえ、分析し考察する。

③日本語教師像の抽出

選択の経緯を視覚化することにより、協力者の現在のインタビュー時点までの経緯の全体像の把握と、直面してきた選択および選択の理由を分析することで、日本語教師についてどのような意識を持っていたのかを把握する。そして、これらをもとに、協力者がどのような日本語教師像を持っていたのか、時間の経過とともにそれがどのように形成されていったのかを抽出する。

5-4. 分析手順

前述の分析方法の具体的な手順として、次のようにデータの加工を行った。①インタビューデータの文字化を行ったあと、②話題を切りだし、③インタビューデータの中の1つの話題を表の1行に入力し（以下「表形式化」と呼ぶ）、④話題の全体が一目で見えるよう配置して関連図を作成し、⑤インタビューデータのモノログ化を行い、⑥インタビューデータの視覚化を行った。作成したモノログについては、調査協力者に確認をしてもらい、修正点や疑問点の確認をした上で、モノログの修正を行った。また、これらの手順の途中で疑問点等があった場合は必要に応じて協力者に確認（対面でのインタビューやメール）をした。このモノログと確認時のやりとり、及び視覚化した図を分析対象のデータとした。以下、それぞれの手順をまとめる。

①インタビューデータの文字化⁴⁶

文字化の際には、言いよどみ、繰り返し、などではできる限り忠実に文字に表し、話し手ではない相手のあいづちは（ ）に入れ、笑い声は話し手を表す記号とともに（ ）に入れた。録音状態により聞き取れない部分はリーダー（…）で、間（無言の時間）は<…>で記した。

②話題の切り出し

文字化したインタビューデータを読み込み、1つの話題ごとに区切り、話題を表す短い言葉を文字化データに書き込んだ。半構造化インタビューでは質問項目を予め準備してあるものの、インタビューの中で質問項目の答えから話題が広がることや、他の話題に移っていくことがある。そうしたもとの質問項目になかったものであっても、インタビューの流れの中で、ごく自然に出てきた話題であれば、何らかの意味がある可能性もある。そこで、この作業は、研究目的との関係にこだわらず、話題を切りだすことを目的とした。図 5-1 に文字化と話題の書き込み例を示す。“A”は調査協力者の発話、“H”は筆者の発話である。この部分の話題は「経緯②英語の教育実習」である。

⁴⁶ 各調査協力者のインタビューの文字化データは資料 1-1、資料 2-1,2-2、資料 3-1 を参照。

H→え、一番最初にその日本語教師とあって思ったのは、やっぱり、どこなんでしたっけ、あの一、	
A→そうですそうです（あの）、最初の、そう、教育実習に、英語科だったんですよ、私。で英語科の教育実習に行った時に、向かないかなーってまず思ったのが一つで、	
H→えそれ、英語の先生、	
A→あの、高校の先生に、中学高校生は、向かないかなーって思った時に、たまたま英会話のイギリス人だかアメリカ人だかの先生、と話してすごい日本語上手な人で（へー）、すごい上手だけどうしたの、たら、僕日本語学校で勉強しました（あー）、え何それ（A笑 H笑）、そういう学校があるんだよって、言われて、あ、そうなんだと思って教育実習が終わってすぐ調べてすぐ入ったんです。	
H→あ、そうなんですか。え、日本語学校に入って、あ養成講座、	経緯②英語の教育実習
A→養成講座に（あー）、そうだったんですよ。たまたまなんか6月生だかがあって、5月に教育実習終わって6月に、入って、その、そのまんまなんとなく、	
H→え、その、英語、ていうかその、中学生高校生に向かないなっていうのはどのへんが向かないなと思ってたんですか。	
A→ホームルーム指導（あー）、生活指導（あー）、やっぱり、22だったので（A笑）、担当高校3年生で（うんうん）、そんな変わらない子たちと（あー）、でも感覚はずいぶん違って（あー）、あ無理、かなあって、いうのと、なんか、やっぱシリアスじゃないですか、高校の教師って。ちょっと、かなって、やるなら、まあ講師とか、	
H→あんまりこう（そうそう）、あんまりどっぶり浸からない、	
A→どっぶり浸からない、ぐらい、の方がいいかなっていうのがあって、あとは、英語がそこまでできなかったんで（A笑）（あー）、じゃあ日本語はどうかっていう、	

図 5-1 文字化と話題の書き込み例

③インタビューデータの表形式化⁴⁷

②で切り出した各話題について、その話題に含まれる発話を1つの意味を1行として表に入力し、その話題の中心となるものを太字にした。その太字部分をさらに右側の欄にまとめ、インタビューデータの表形式化を行った。図 5-2 に、表形式化の例を示す。

話題	ページ数 -行数	発話	まとめ
2 経緯②英語の教育実習	p1-19	1 大学の専攻が英語科で英語の 教育実習に行き向かないと思った 2 英会話の英か米の先生が すごい日本語が上手で聞いたら日本語学校で勉強した 3 教育実習が5月に終わって、 すぐ調べて6月に養成講座に入った 4 (向かい)と思ったのはホームルーム指導、生活指導 5 (年か)そう変わらない子たちと感覚は随分ちがってた 6 高校の教師はシリアス、やるなら講師とか、どっぶり浸からない 7 英語がそこまでできなかったんで、じゃあ日本語はどうか	・教育実習に行き高校教師は向かいしと思った ・日本語がすごい上手な英(米?)の先生に日本語学校のことを聞いた ・教育実習を終えてすぐ調べて養成講座に入った
3 経緯③養成科、日本語学校、香港	p1-39	1 養成科がおもしろかったのか 2 養成科で何をやったか全然覚えてない 3 最初200人ぐらいいいたのが、 行くとびにどんどん減って、3か月後には5人ぐらいになって 4 (養成講座の)後は日本語学校で1年 5 養成科で香港の日本語学校の紹介を受けていた 6 (香港の紹介を受けた)学校に行ったら、ちょうど変えたい時期で是非っていつもらえて、なんとなく入ってなんとなくいられた	・受講生が行くたびに減って200人から5人になった ・養成科がおもしろかったのか ・養成科の紹介で香港の学校に行ったらなんとなくいられた

図 5-2 表形式化例

④話題の関連図作成⁴⁸

インタビューの中で一つの出来事について何回か、それも時間をおいて再び話題になること、時間的に前後が逆になることがあるため、1つの話題を1つの四角で表し、関連のある話題をま

⁴⁷各調査協力者の表形式化は資料 1-2、資料 2-3,2-4、資料 3-2 を参照。

⁴⁸各調査協力者の話題の関連図は資料 1-3、資料 2-5、資料 3-3 を参照。

とめ、それを左から右に時系列に線でつなげた。図 5-3 の(2)(3)(34)(3)は左から右に向かって時間が経過している。(3)は養成科等の事を話題にしており、(26)(31)等はインタビューの中では、全 38 個の話題の中では後半に出てきたものであるが、内容は養成科のことなので(3)の下に配置した。また、時系列に配置できないものは、図 5-4 のように内容ごとにまとめてタイトルをつけた。

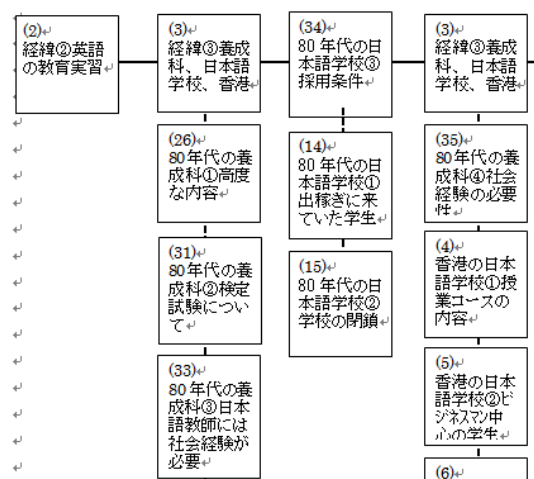


図 5-3 話題の関連図例①

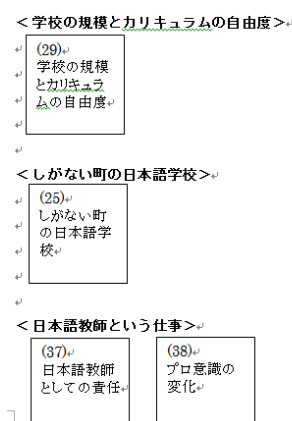


図 5-4 話題の関連図例②

⑤インタビューデータのモノログ化⁴⁹

前述の②「話題の切り出し」と③「インタビューデータの表形式化」では、インタビュー時の発話順に従ってデータを整理し、④「話題の関連図作成」では、インタビューの内容を時系列に並べた。この「話題の関連図」に沿って、インタビューデータの文字化を参照しながらモノログ化をした。モノログ化の目的は 3 つある。1 つ目の目的は、選択の経緯の視覚化や選択の理由の分析の際の基礎データとすることである。またモノログ化の際にインタビューデータを再度読み込むが、これは②「話題の切り出し」とは異なる視点でデータを読み込むことができ、データの理解が深まるといえる。「話題の切り出し」の際はどこまでが一つの話題になるのか、という視点であり、モノログ化の際には、話題の中心となる内容の抽出とどの発話をモノログとして使用するか、という視点である。2 つ目の目的は、分析や考察の際にモノログを引用し、その根拠として提示することである。インタビューをデータとする分析では、分析過程を裏付ける証拠として、文字化データをそのまま提示することが多いが、文字化データそのものから、対象者の意識、考え、経験などの関係や変化などは見えにくいと思われたからである。3 つ目の目的は、調査協力者のインタビューデータを読み手に読みやすい形で提示することである。インタビューデータのモノログ化はインタビューデータ全体を読みやすい形で圧縮することでもあり、データ分析の根拠として提示した部分だけではなく、全体を通じて見ても根拠として妥当だと読み手に伝えることができると思われる。

⁴⁹各調査協力者のモノログは資料 1-4、資料 2-6,2-7、資料 3-4 を参照。

モノログ化にあたっては、調査協力者の言葉を使用し、筆者の質問への回答などは適宜質問内容を補足した。このモノログという方法は、ブラス (1985)を参考にしている。なお、このようにしてモノログ化を行った場合、調査協力者にモノログを提示して、確認してもらうことが必須であると考えた。したがって、そのような手順を踏んだ。

以下は図 5-1「文字化と話題の書き込み例」、図 5-2「表形式化例」の中の 2「経緯②英語の教育実習」に該当するモノログである。

日本語教師と最初に思ったのは、英語科の教育実習に行った時に、高校の先生に向かないかになって思ったのがまず一つで、そう思った時にたまたま英会話のイギリス人だかアメリカ人だかの先生がすごい日本語が上手な人で、どうしたのか聞いたら日本語学校で勉強したと言われ、え、何それ、と思って、5月に教育実習が終わってすぐ調べて、たまたま6月生があつて養成講座にすぐ入ったんです。でそのままなんとなく続けました。ホームルーム指導や生活指導が向かないなと思って、そんなに年齢が変わらない子たちだったけど、感覚は随分違ってて、無理かなというのと、高校の教師ってやっぱりシリアスで、やるなら講師とか、どっぷり浸からないぐらいの方がいいかな、と思いました。あとは英語がそこまでできなかったのも、じゃあ日本語はどうかと思いました。

⑥インタビューデータの視覚化

モノログと話題の関連図をもとに、日本語教師という職業を続けることに関係のある出来事を抜き出し、それを時系列に並べた。ここでいう出来事とは、協力者が経験したり考えたりしたことを指すが、各人の経緯の中では1回しか登場しないものである。ただし、日本語教育能力検定試験を受験する、という出来事が繰り返される場合は、それぞれを別の出来事とする。一方、1つの出来事についての話題は、複数回、それも時間をおいて再び話題になることもあり、話題としては日本語教師を目指した理由のように、経緯として取り出せないものがあるため、出来事と話題は必ずしも一致しない。

視覚化の参考とした TEM の基本について触れておく。TEM の特徴としては「時間を捨象しない」「個人の変容を社会との関係で捉える」「様々な概念を用いて現象を捉える」ということがある。そして「枠組みとしての概念があればこそ、豊かな現象をその概念にもとづいて捉えることが可能になる」としているが、「TEM で用いられる諸概念は (中略)、すべての概念を用いる必要はない。(中略) 現象を捉えるその焦点のあて方によって、必要な概念を必要なだけ用いればよい (p2)」(安田・サトウ 2012)とのことである。

TEM で用いられる諸概念の中には、4つの基本的な概念、「非可逆的時間」「分岐点」「等至点」「経路」があり、図 5-5 のように図示されている。

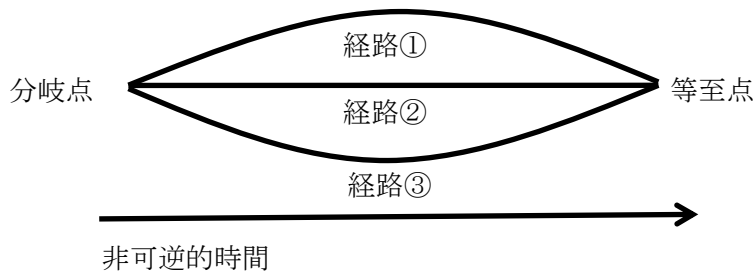


図 5-5 4つの概念を表す TEM 図（安田・佐藤 2012 より引用）

これら 4 つの概念を含む諸概念とは、以下のようなものである。

- ・ 非可逆的時間（Irreversible Time）：TEM 図の中で“→”で表わされる。
- ・ 分岐点（Bifurcation Point：BFP）：経路が発生・分岐するポイント。結果として経路が複線化する結節点。
- ・ 等至点（Euifinality Point：EFP）：複数の経路が歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた时空の制約によってある定常状態に等しくたどり着くポイント。
- ・ 経路（Trajectory）：非可逆的時間の流れの中で生きる人の行動や選択の経路。
- ・ 必須通過点（Obligatory Passage Point：OPP）：多くの人を経験するような経験であり、かつ等至点に至る経路にあって重要なもの。
- ・ 両極化した等至点（Polarized Euifinality Point：P-EFP）：等至点の補集合的な経験であり、この設定により、TEM 図の縦軸を定義でき、TEM 図の描く範囲を制約することができる。
- ・ 社会的ガイド（Social Guidance）：等至点に近づくことをサポートする力。
- ・ 社会的方向付け（Social Direction）：等至点に近づくことを妨害する力。

本研究で抽出した出来事には、協力者本人が選択肢の中から選んだもの、外部に決定権があるもの、その後の経路に大きな影響を与えたものなどいくつかの種類に分けられる。そこで、出来事を分析枠組みとしてのキャリア・アンカーが現れる「選択」及び、TEM で用意されている概念のうち「分岐点」「必須通過点」「等至点」に分類し、これらに「社会的状況」を追加して視覚化した。それぞれの意味について、表 5-2 に示す。なお、これらを使用して視覚化した図を以降「変遷図」と呼ぶ。

表 5-2 出来事等の定義とその記号







出来事等		定義	記号
出来事	【選択】	日本語学校教師を続けるに至るまでに、影響があったと考えられる出来事であり、本人が選択したもの。	
	【分岐点】	その後の経路に大きな影響を与える出来事。協力者本人が選択したもの（養成科に通う、など）と外部に決定権があるもの（日本語学校に採用される、など）がある。	
	【必須通過点】	等至点に至る途中で繰り返し経験し、日本語教師を続ける中で重要な出来事（日本語教育能力検定試験を受験する、など）。	
等至点	【等至点】	分岐点や必須通過点を通り、様々な経路を経て達した到達点。本研究では、「日本語教師を続ける」である。	
社会的状況	【－要因】	選択に影響を与えた社会的な要因のうちマイナスに働いたもの。（下向き矢印）	
	【＋要因】	選択に影響を与えた社会的な要因のうちプラスに働いたもの。（二重線／上向き矢印）	

図 5-6 にこれらの出来事等を使った変遷図の例を示す。図の【分岐点 2】《養成科に入る》までが、⑤のモノログに該当する部分である。

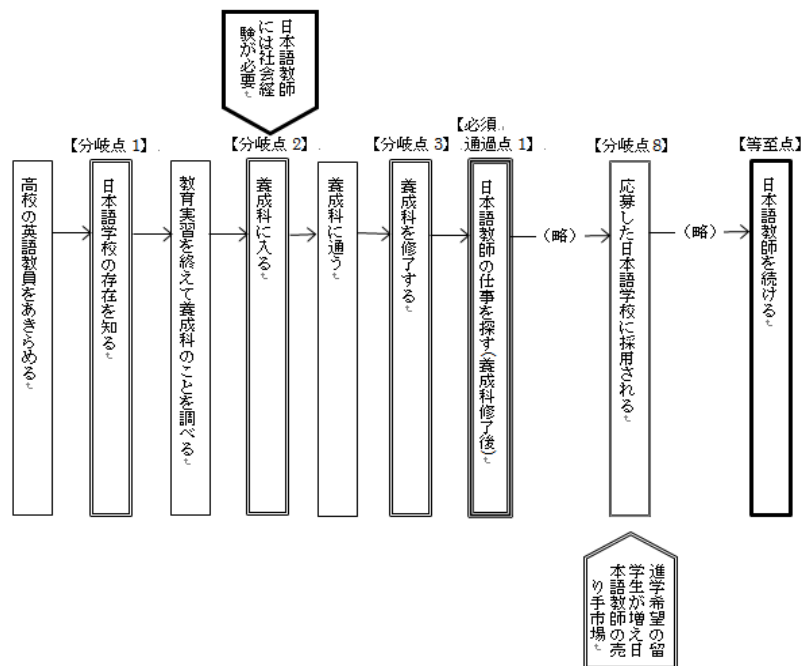


図 5-6 変遷図例

TEM の「時間を捨象しない」「個人の変容を社会との関係で捉える」「様々な概念を用いて現象を捉える」という特徴が、日本語学校非常勤講師の経緯を把握する上で参考になること、また、3名の調査協力者の経緯をある一定の枠組みで捉えることで、その相違点や共通点を浮かび上がらせることができると考える。

6章 分析結果 1（秋山先生の場合）

6－1．現在までの経緯の概要

秋山先生は、大学で英文学を専攻し、大学4年生の時に高校に教育実習に行った。そこで、高校教師には向かないと思い、その時に英会話の講師から日本語学校のことを聞き、教育実習を終えてから日本語教師の養成科に入った。養成科修了後、都内にある日本語学校で1年ほど教師として働いた後、香港の日本語学校で6年間日本語教師をしていた。香港から帰国後は、バブル崩壊後で日本語教師の募集がほとんどなく、他の仕事を転々とした後、日本語教師に復帰して現在に至っている。なお、秋山先生が勤務した日本語学校は現在の勤務校を含め、4つあり、それぞれ以下の仮名を使用する。

- A 日本語学校：養成科修了後に採用され、1年間働いた日本語学校
- B 日本語学校：香港で勤務した日本語学校
- C 日本語学校：日本語教師に復帰後に勤務した日本語学校
- D 日本語学校：C 日本語学校の経営者が変わった後の日本語学校（現在の勤務校）

6－2．選択の経緯

秋山先生の変遷図を、図 6-1、図 6-2 に示す。変遷図では、日本語教師の仕事に関連のある出来事を上部に、日本語教師の仕事とは関連がない出来事を下部に配置し、各出来事のうち、【分岐点】【必須通過点】【等至点】については、図中にラベルをつけた。

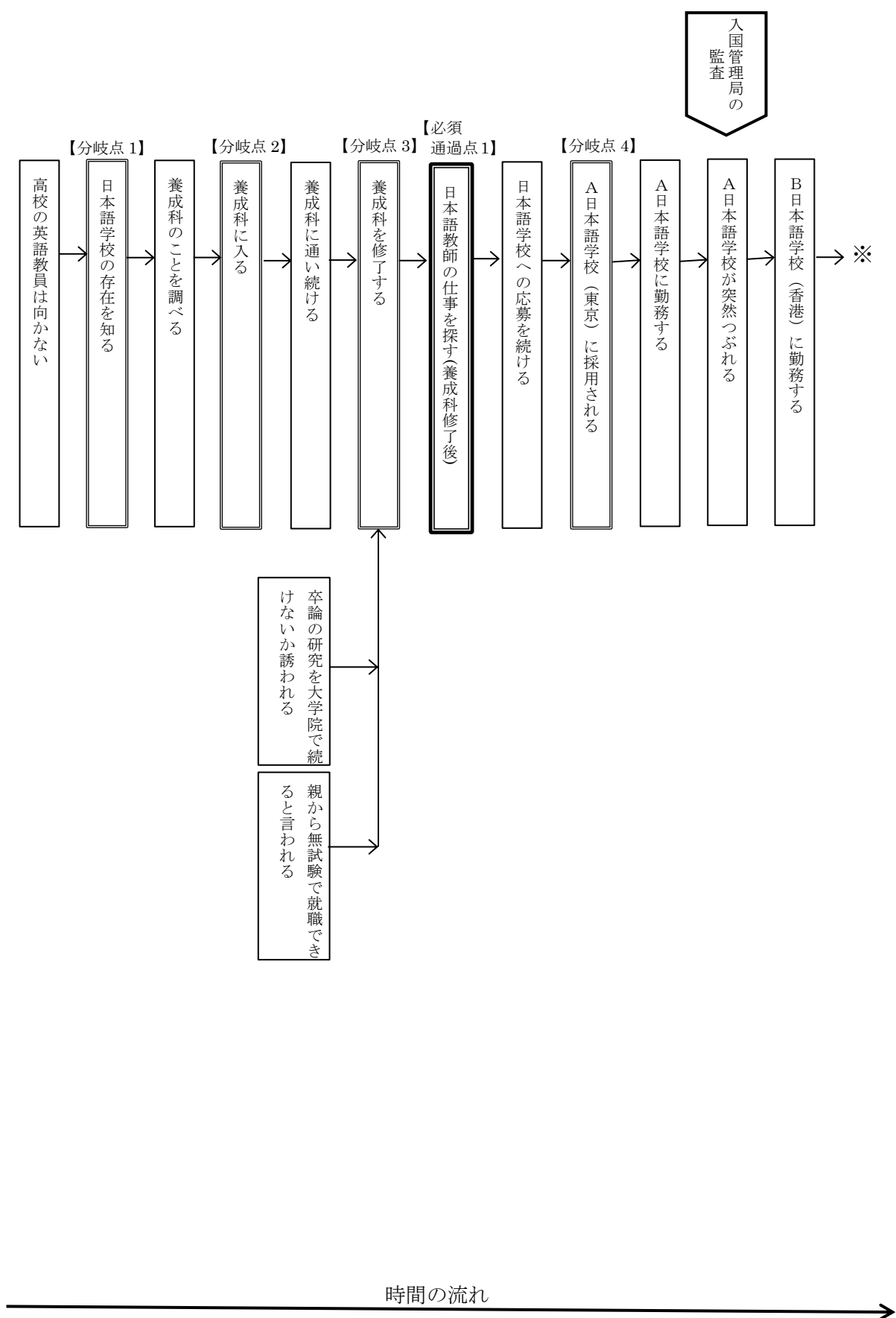


図 6-1 秋山先生の変遷図(1)

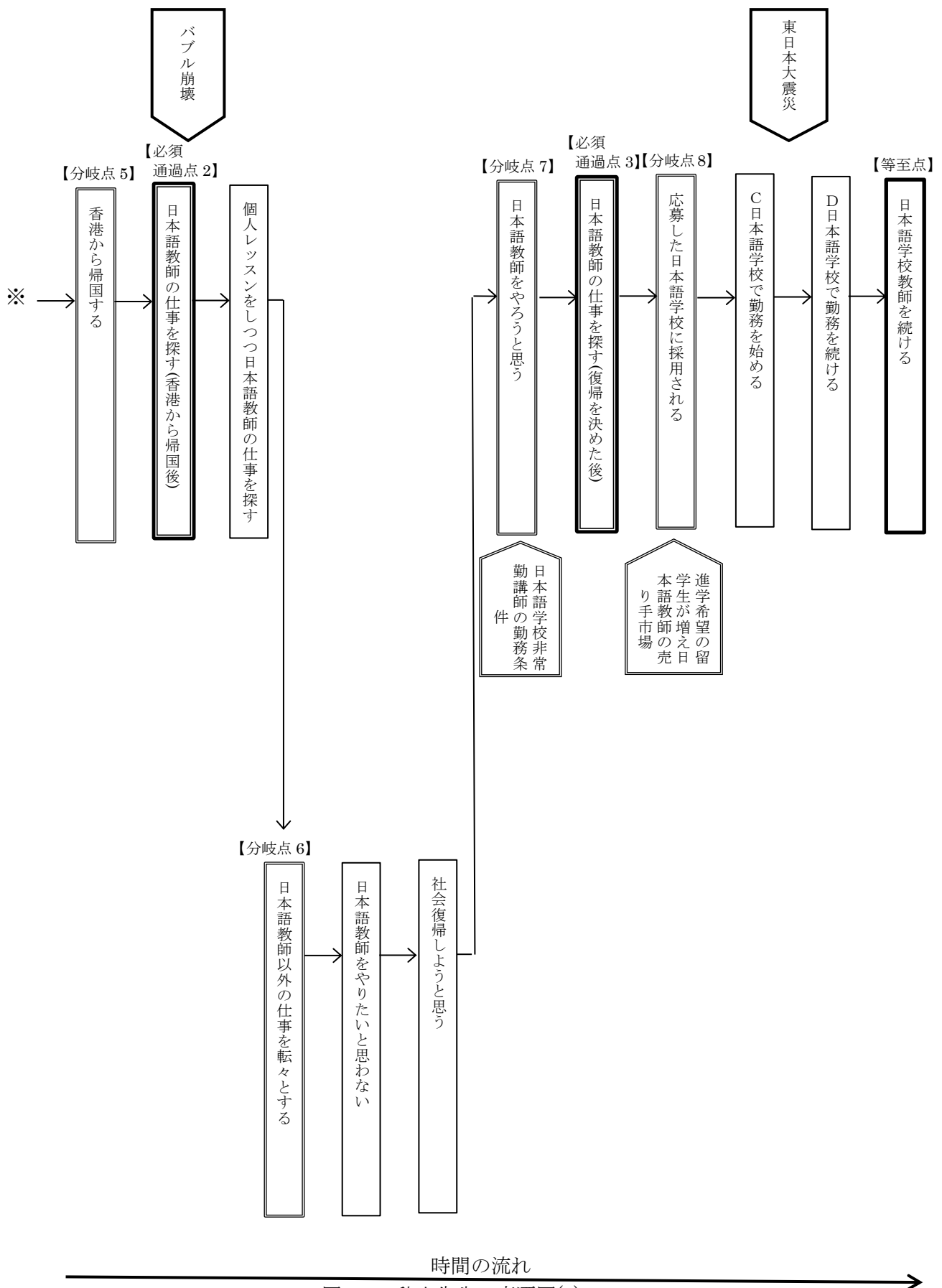


図 6-2 秋山先生の変遷図(2)

秋山先生のこれまでの経緯は、変遷図から【必須通過点】を区切りに以下Ⅰ～Ⅳの4つの時期に分けられる。

- Ⅰ「養成科に通う」：日本語学校の存在を知り、養成科修了後に日本語教師の仕事を探すまで
- Ⅱ「日本語学校に勤務する」：A 日本語学校（東京）と B 日本語学校（香港）に勤務し、帰国後日本語教師の仕事を探すまで
- Ⅲ「日本語教師から離れる」：日本語教師の募集がなく、他の仕事をした後、再び日本語教師の仕事を探すまで
- Ⅳ「日本語教師に復帰する」：C 日本語学校に採用され、経営者が変わって D 日本語学校勤務となる

これらの4つの時期に含まれる【分岐点】を中心に、秋山先生の経緯を、モノログ等を引用しながら見ていく。【分岐点】や【必須通過点】の意味を《》で、モノログ等の引用は〔 〕で示す。

Ⅰ「養成科に通う」：【必須通過点1】《日本語教師の仕事を探す（養成科修了後）》まで

①【分岐点1】《日本語学校の存在を知る》まで

大学で英文学を専攻し、高校の英語教員の免許を取るために教育実習に行った秋山先生は、[ホームルーム指導や生活指導が向かない] と思ったこと、[そんなに年齢が変わらない子たちだったけど、感覚は随分違って] いたことなどから、高校教員は向かないと思った。また、教育実習に行き、実際に高校教師の仕事の間近で見て、[高校の教師ってやっぱりシリアスで、やるなら講師とか、どっぷり浸からないぐらいの方がいい] と、高校教師という仕事そのものから、気持ちが離れていった。その時にたまたま日本語の上手な英会話の先生から日本語学校の事を聞いて、初めて《日本語学校の存在を知る》ことになった。

②【分岐点2】《養成科に入る》まで

高校の英語の先生になることから気持ちが離れ、同時期に日本語学校のことを知り、[英語がそこまでできなかったのも、じゃあ日本語はどうか] と思って、教育実習が終わってすぐに日本語教師の養成講座のことを調べ、6月生として《養成科に入る》ことにしたのである。

③【分岐点3】《養成科を修了する》まで

1985年に「日本語教員の養成等について」が策定され、この中で、日本語教員に必要な大学での単位数、日本語教師養成講座に必要な時間数が定められた。秋山先生が通った養成科もこの方針に基づいたものであった。ただ、どのようなことを勉強したのかについては、[養成科で何をや

ったのか全然覚えていない] そうで、[唯一養成講座で覚えているのは、文法の先生が KD 先生（著名な研究者）だったこと] で、[内容が高度過ぎて私には理解できなくて]、受講生が減っていく中、授業を受ける時に「予習をしていなくて分からなくてどきどき」していたそうである。

養成科に入ったのは大学 4 年生に在学中の時で受講生の中では最年少であり、養成科の受講生も先生も 30 代から 60 代で、周囲は一回り以上年が離れた人たちばかりという環境の中、[世代差というより、経験のなさ] から、周囲の話に入れず、話題にもついていけなかった。また、周囲の人からは「学生だからっていうことをすごく言われた」というように、養成科の中で同年代の学生はいず、なんでも話し合えるという環境でもなかったが《養成科を修了する》まで続けた。

1988 年に第 1 回目の日本語教育能力検定試験が実施されたが、これは、秋山先生にとっては養成科修了直後の時期にあたる。その試験は「とりあえず 1 回目だから現役の人が優先で、試験がどういうものか分からないから倍率をあげたくないから、あなたたちはまだいいわ、と言われ」、[検定試験は現役の人たちが受けるもの] と思い込んでしまったのと、[養成科で受けていた授業の基本的なところがよくわかっていなかったのも無理だろう] と自分自身で思っていたこともあって、検定試験は受けなかった。

大学 4 年生というのは就職活動の時期でもある。秋山先生の場合、[就職先を探す時に、親から無試験で会社に入れると言われて反発していたかもしれない] と言っている。つまり、親のコネで就職できたが、それはしたくない、と思っていた。また、卒業論文の作品研究で「これまでにない（視点だ）からその研究を続けないか」と大学院への進学を勧められたが、その時既に養成科に通っていたこともあり、進学はしないと即答した。また、養成科で、[日本語教師ってというのは、社会経験がないとできない仕事だから、若い子が学校出てポンとできる仕事ではない、だから、新卒で日本語教師になるっていうのはあきらめなさい] と言われ、日本語教師には社会経験が必要だと秋山先生は思っていた。

養成科は「最初受講生が 200 人ぐらいいたのが、（中略）最終的には 5 人ぐらいになった」というように、希望して養成科に入っても途中で辞める人が非常に多かったことが分かるが、秋山先生は最終的に残った 5 人のうちの 1 人だった。次々と受講生が辞めていくのを目の当たりにしたが、最終的には養成科を修了するまで続けた。その後、《日本語教師の仕事を探す（養成科修了後）》【必須通過点 1】 ことになった。

Ⅱ「日本語学校に勤務する」：【必須通過点 2】《日本語教師の仕事を探す（香港から帰国後）》まで

養成科修了後、秋山先生は東京の A 日本語学校と香港の B 日本語学校に勤務している。そこで、①A 日本語学校に採用されるまで、②A 日本語学校勤務、③B 日本語学校勤務に分けて経緯をまとめる。

①【分岐点 4】《A 日本語学校に採用される》まで

秋山先生は、大学を卒業して約 1 年後に家庭の事情から香港に行くことになっており、養成科でも香港の日本語学校の紹介を受けていた。その前に「とりあえず日本語教師の経験をしたくて日本語学校をすごく探し」た。養成科では、日本語教師になるには社会経験が必要だから、「新卒で日本語教師になるっていうのはあきらめなさい」とまで言われていたが、そうは言われてもあきらめることなく新卒で日本語教師として採用してくれる日本語学校に応募を続けたのである。しかしながら、「大体のところ大きいところは断られ、採用はしますけど事務で 2 年ぐらいは仕事してください」と言われ、日本語教師として採用してくれるところはなかった。多くの日本語学校に断られる中、「日本語教師には社会経験が必要」と養成科で言われたことを現実のこととして体験することになり、「日本語学校は（教師として）新卒をとらないというのは完璧にあったみたい」と感じていた。

日本語学校に教師として応募しても断られ続けていたが、A 日本語学校では、「授業はするのはいいです、でもアルバイトはしてますか」「そのアルバイトは続けてください、それが条件です」と言われ、ようやく《A 日本語学校に採用される》ことになった。

②A 日本語学校勤務（東京）

1983 年の「留学生受入れ 10 万人計画」策定後、入国審査の緩和策により、日本語学校に在籍してアルバイトをしようとする就学生が増えた時期であり、秋山先生を採用した A 日本語学校も、まさにこのような日本語学校の 1 つであった。「学生が上海かなんかからの労働者」で、「1 クラス 30 人ぐらいいて、全員 30 代男性」、「奥さんと子供を中国において出稼ぎに来て、（中略）サバイバルするための日本語を覚えるために日本語学校に来て」いた。日本語ができるとバイト代があがったり、当時の 1 か月のアルバイト代が中国の年収よりもよかったりしたため、学生は皆日本語を覚えることに一生懸命だったようである。ただ、学生の生活は苦しく、「風呂なし 3 畳アパートに 5 人」で住み、「着替えもなく、服は乾かないとない」、「毎日銭湯に行くお金もない」という状況だった。「日本で仕事をすることが一番の目的で、そのために日本語を覚えなければならぬから日本語学校に来た」と秋山先生は思っていた。このような日本語学校の状況は、この時期には珍しいことではなかった。また、ビルマから亡命してきた政府高官の団もいたそうで、国際情勢の一端が垣間見えることもあったようである。

A 日本語学校勤務時の同僚である日本語教師たちは「予備校の先生や元小学校の先生で、40 代男性で、若くても 20 代後半くらい」であり、同年代の女性がいなかったこと、そして学生数が増えて 1 クラスだけの分校の担当になったこともあり、学校内の様子を同僚と話して共有することがなかった。だから「逆に続けられたかもしれません」とも言っている。

A 日本語学校の勤務を始めた時の給料は、「当時の日本語学校も今もずっと変わらず、日本語教師で生活できるものではなかったし、バイト代と日本語学校と合わせて初任給ぐらい」で、勤務は「当時は非常勤でも 1 人 1 クラス担当だったので、毎日、週 20 時間、月曜から金曜まで午前

中だけ]ということであった。また、日本語教師を始めた時のこととして、[私が日本語教師始める時も、しがない町の日本語学校とか、という言い方で、大学の別科じゃないという部分]はあった、と言っている。

A 日本語学校の勤務が残り 1 か月ほどになった [ある日授業が終わったら《入管の監査》が来ていて、私物だけ持ってお帰りください] と言われ、[その日以来学校がつぶれた] という。もともと A 日本語学校勤務の後、香港に行くことになっていたため、あまり仕事にあぶれて困ったという記憶がなく、そのまま香港に行くまでの時間を過ごした。このような監査は、当時、日本語学校が就労目的で日本に来る外国人を受け入れ、日本語学校が不法就労の隠れ蓑のようになっていたことが社会問題化していたことの影響である。

③B 日本語学校勤務（香港）（【分岐点 5】《香港から帰国する》まで）

香港では、養成科で紹介を受けていた B 日本語学校で勤務を始める。B 日本語学校は人材派遣会社の海外事業部が経営する語学学校の中にあり、日本の大手日本語学校にいた先生方の主導でテキストやカリキュラムを組んでいた。B 日本語学校は、[大きかったのときれいな学校で、授業料が高いから、そこの学校に行くのがステータスみたいなのところもあった] ようである。学生には、会社が授業料を払ってくれるビジネスマンや現地の富裕層の人が多く、日本語学習に対する意識が高い人や日本人と話すチャンスが欲しい人が多かった。学生とも飲みに行ったり、秋山先生の具合が悪い時におかゆをつくってくれたりしたお母さんみたいな学生が何人もいたそうである。秋山先生はこの学校のことを [天国かと思った。(B 日本語学校と) 全然違ったからすごい楽しかった] というように A 日本語学校との違いを実感している。また秋山先生の [年齢を見て経験があることにすごいびっくりされ] たとのことである。

香港での授業は、[すごい独特なやり方をしている学校で、コミュニケーション重視なんだけど、初級 2 まで終わるとみんなペラペラ] 話すことができた。教科書はあったものの、本文、ダイアログ、文型だけしかなく、あとはすべて教師と学生との口頭でのやりとりのみで、最後に先生が板書した例文を、学生が自分の教科書に書いて教科書が完成していた。初級の動詞の導入では、[最初に動詞が出た時から、全部の形を入れ (中略)、普通形まで] やっていた、つまり、ある動詞が初めて出てきたとき、その動詞の全ての形が言えるようになるまで練習をさせていたのである。そして、出席を取る時に復習を兼ねて質問を全員にしていた。秋山先生が担当した授業の 90% がこのような初級の授業だった。

この時にカリキュラム策定などを主導した先生からは [ボランティアではやらないで、お金をもらわないと責任が伴わないから、(中略) 仕事でやるんだから、ちゃんとお金をもらってその分の責任を果たしなさい] と言われて、秋山先生は納得したそうである。

学校を立ち上げた先生と秋山先生以外の先生たちは、[みんな日本人の奥さんたちで、あと私、立ち上げた先生が帰ったあと、教務主任という感じの先生が 1 人日本から] きたそうである。こ

の奥さんたちに対して日本語教師についての概論の講義があり、秋山先生が唯一日本で養成講座を受講して日本語学校勤務の経験もあったことから、実際に授業をやってみせたとのことである。

6年の勤務の後、秋山先生は《香港から帰国》している。この時 B 日本語学校では引き留められ、本人も楽しかったと言っている勤務であったが、家庭の事情から、香港から帰国することにした。

香港から帰国して、日本語教師を続けることを考えていた秋山先生は、日本国内で《日本語教師の仕事を探す（香港から帰国後）》【必須通過点 2】のである。これが、2 回目の日本語教師の仕事探しであった。

Ⅲ「日本語教師から離れる」：【必須通過点 3】《日本語教師の仕事を探す（復帰を決めた後）》まで

①【分岐点 6】《日本語教師以外の仕事を転々とする》まで

香港から帰国後、日本語教師の仕事を探したが、《バブル崩壊》後という社会的状況の中、[そんなにないと思わなかったけど日本語学校の募集は皆無]だった。また、日本語学校の審査が厳格化した時期でもあった。当時はまだ日本語教師募集の専用サイトのようなものはなく、アルクに登録しておくと言語教師募集のお知らせがくるというものに登録し、[1 年は学校に勤めないで個人で、香港時代の学生が留学していて、その伝手で（中略）プライベートレッスンで教えて]いた。1996 年ぐらいまで探したものの募集はなく、プライベートレッスンもなくなり、[日本語はすっかり諦めた後、帰国して 2 年後ぐらい]に結婚し、その後、日本語教師とは違う仕事をし、10 年がたってしまった。日本語教師の仕事を探し続けるという選択肢もあったかもしれないが、結果として《日本語教師以外の仕事を転々とする》ことになった。この間の仕事の内容は英会話学校の先生など、英語教師に関連したものが多かったものの、日本語教師にこだわっていたのではなく、[日本語教師をやりたいな、という気持ちはもうなかったかもしれない]と言っている。

②【分岐点 7】《日本語教師をやろうと思う》まで

仕事を転々とする中で最後にしていたのは、在宅での小論文の添削の仕事であった。そして[もう一度社会復帰しよう]と考える。そう考えた時にできることは、[スーパーのレジ打ちか日本語教師しかない]と思った。この時点ではまだ積極的に日本語教師をもう一度やろうと思ったわけではなく、社会復帰のための一つの選択肢にすぎなかった。

ここで秋山先生は、社会復帰をするにあたって 2 つのことを考えた。1 つ目は仕事の条件であり、2 つ目は初級を教えることの面白さである。1 つ目の仕事をする条件として[扶養内でできる仕事、パートの仕事がよかった]ということがあり、[日本語教師は非常勤だと、自分の希望で勤務日数が決められるし、時間に対して給料が高いこと、長期の休みも簡単にとれること]がその

条件に合致していたことがある。そして、2つ目の初級を教えることの面白さについて、香港のB日本語学校での経験をあげ、[全く話せなかった子が話せるようになるのを見るのは面白かった]こと、そして養成科修了後のA日本語学校でのこととして、[日本語ができるとバイト先の時給があがっていったからみんなお金のために一生懸命]だったことをあげている。これらのことを考えて、《日本語教師をやろうと思う》という気持ちになった。扶養内でできる、自分の希望で勤務日数が決められる、などの《日本語学校非常勤講師の勤務条件》は、多くの日本語学校で共通している。そして、《日本語教師の仕事を探す（復職を決めた後）》【必須通過点3】ことにし、[ダメもとで何か所かに履歴書を送]ったのである。

IV「日本語教師に復帰する」：【等至点】《日本語学校教師を続ける》まで

①【分岐点8】《応募した日本語学校に採用される》まで

秋山先生が3回目の日本語教師の仕事を探した時は、香港から帰国して10年以上がたっていた。その間に、日本語学校を取り巻く状況は大きく変わったと言っていい。2008年に「留学生30万人計画の骨子」が策定され、留学生の受入れ策が実施されて、留学生の準備段階となる日本語学校が増加していた。大学や大学院の日本語教育専攻課程や民間の日本語教師養成講座も増え、これらの修了生が日本国内の日本語学校や海外の日本語教育機関で働くようになっていた。秋山先生が日本語教師は新卒では採用されない、と言われていた頃とは違い、日本語教師が1つの職業として認知され始め、社会人経験がなくても日本語教師に採用されるようになってきたということがいえる。

秋山先生は、日本語教師をやろうと思って日本語学校に応募した時、[ほんとに養成科からもう1回やらないとだめかなと思ったんですけど、ずうずうしくとりあえず履歴書だけ送らせてもらいました]と日本語学校に伝えていたそうである。これは日本語学校を取り巻く社会情勢が変わったことを念頭に置いたものではなく、単に以前自分が日本語教師をやっていた時から時間がたってしまったから、ということであった。日本語学校に履歴書を送った結果、《応募した日本語学校に採用される》ことになった。この時の《進学希望の留学生が増え、日本語教師の売り手市場》という状況も秋山先生に有利に働いたといえる。

②C日本語学校勤務

秋山先生は、[通勤時間が短かったこと、規模が小さくアットホームで教師同士の距離が近そうだったこと]、[面接の時に（中略）こちらの条件にその場で、だったら上級ね、という感じで担当レベルが決まったり、勉強しておくべきことは、という質問に、やれば思い出しますよ、というノリ]だったことを、C日本語学校の勤務を決めた理由としてあげている。C日本語学校では、進学に関して学生は[自力でしっかり準備をしていた]ので、教師が受験指導をすることはあまりなく、教師同士だけでなく、教師と学生も和気あいあいとやっていたそうである。授業に関し

ては、[本当にゼロから、と思っていたので、(以前と) 違うからやりにくいとか、そんな感覚はなくて、新鮮] だった。

2011 年の《東日本大震災》の影響で学生数が減り、C 日本語学校が倒産しそうになったところを、D 日本語学校の理事長が買い取って現在に至っている。震災の影響でどこの日本語学校も学生が減ったという状況は変わらず、秋山先生自身は[生活がかかっていることもあって、のんびり] していて、C 日本語学校が[潰れるとわかってから、そう長くない頃に存続が決まったので、結果的になにもせず]、他の先生は生活のために他の日本語学校を探したりしたようだが、秋山先生は[そのまま週 1 とか 2 とかのペース] で勤務を続け、《日本語教師を続け》、現在に至っている。

6-3. 選択の理由の分析と考察

秋山先生の現在の勤務校に至るまでの経緯を「選択」に注目してみていく。まず、前節で提示した 4 つの時期と、変遷図の中の、【分岐点】【選択】【必須通過点】を一覧にして表 6-1 に示す。

表 6-1 変遷図における分岐点と選択（秋山先生）

	分岐点	選択
Ⅰ「養成科に通う」		1<高校の英語教員は向かない>
	1<<日本語学校の存在を知る>>	
		2<養成科のことを調べる>
	2<<養成科に入る>>	3<養成科に入る>
		4<大学院で研究を続けたいか誘われる>
		5<親から無試験で就職できると言われる>
		6<養成科に通い続ける>
	3<<養成科を修了する>>	
	【必須通過点 1】 <<日本語教師の仕事を探す（養成科修了後）>>	
	Ⅱ「日本語学校に勤務する」	
4<<A 日本語学校に採用される>>		
		8<A 日本語学校（東京）に勤務する>
		9<A 日本語学校が突然つぶれる>
		10<B 日本語学校勤務（香港）を始める>
5<<香港から帰国する>>		11<香港から帰国する>
【必須通過点 2】 <<日本語教師の仕事を探す（香港から帰国後）>>		
Ⅲ「日本語教師から離れる」		12<個人レッスンをしながら日本語教師の仕事を探す>
	6<<日本語教師以外の仕事を転々とする>>	13<日本語教師以外の仕事を転々とする>
		14<日本語教師をやりたいと思わない>
		15<社会復帰しようと思う>
	7<<日本語教師をやろうと思う>>	16<日本語教師をやろうと思う>
	【必須通過点 3】 <<日本語教師の仕事を探す（復帰を決めた後）>>	
Ⅳ「日本語教師に復帰する」	8<<応募した日本語学校に採用される>>	
		17<C 日本語学校で勤務を始める>
		18<D 日本語学校で勤務を続ける>
【等至点】 <<日本語学校教師を続ける>>		

次に、【分岐点】ごとに、【選択】の理由について、キャリア・アンカーを意識しながら分析・考察していく。

(1) 【分岐点 1】《日本語学校の存在を知る》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
1	高校の英語教師は向かない	[そんなに年齢が変わらない子たちだったけど感覚は随分違ってて、無理かな] [高校の教師ってやっぱりシリアスで、やるなら講師とか、どっぷりつかからない]	

【選択 1】＜高校の英語教師は向かない＞

秋山先生は高校の英語教師の免許をとるための教育実習に行き、高校の英語教師の仕事を見てシリアスだと思ったようである。「シリアス」「どっぷりつかからない」ということから、仕事はするにしても、自分の時間や精力を削ってまでやろうという気はない、という姿勢が窺える。

【分岐点 1】では、まだ実際に仕事を始めたわけではないが、仕事は「シリアスでないほうがいい」という感覚があったことが分かる。これがこの時点でのキャリア・アンカーといえる。

(2) 【分岐点 2】《養成科に入る》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
2	養成科のことを調べる	[5月に教育実習が終わってすぐ調べて] [英語がそこまでできなかったの で、じゃあ日本語はどうか]	・「留学生受入れ10万人計画」策定(1983) ・日本語教師に必要な教育内容提示(「日本語教員の養成等について」1985) ・入国審査の緩和策実施
3	養成科に入る	[たまたま6月生があつて養成講座にすぐ入った]	(「就学ビザ発行手続きの簡素化」1983、 「留学生のアルバイト解禁」1983)

【選択 2】＜養成科のことを調べる＞

教育実習が終わり、英語がそれほどできないから日本語はどうかと思って、養成科のことを調べている。秋山先生の中では、高校の英語教師像がまずあり、それへの否定的な感情から日本語教師に興味に向いたということが窺える。

教育実習を経験して、高校の教師に向かないと考える大学生がいること、また教育実習に行き、免許を取っても実際には高校教師にならない人もいる。従って、秋山先生が教育実習に行って、高校の英語教師にはならないと考えたことは、それほど特別なことではないだろう。とはいえ、当時はまだ日本語教師という仕事そのものの認知度が低い時期でもあり、英語の教師をやめて日本語学校の存在を知った人が、秋山先生と同じように日本語学校に興味を持つとは限らない。

秋山先生からは高校の英語教師と日本語学校の日本語教師はどのように見えていたのだろうか。高校の英語教師については、自分自身が中学高校と学校で英語の授業を受けてきた経験があり、教育実習に行って授業をし、実際の英語教師の仕事ぶりを目の当たりにし、高校の英語教師の仕事がどういう仕事なのか、具体的にイメージすることができた上で向かないという判断をしたが、日本語教師についてはそれまで全く知識がなかった。今でこそ、日本語教師が1つの職業として認知されてきてはいるが、当時は大学に日本語教育専攻の学科ができる前であり、一般的には日本語学校の存在や日本語教師という仕事は、身近にそのような関係の人がいなければ知ることはなかった時代である。日本語教師は日本語を教える仕事である、ということ以外の、例えば就職先の1つである日本語学校のこと、日本語学校関連のトラブルがあったこと、日本語学校では学生の進学指導や生活指導もあることなどについては情報がなく、授業を見たことはもちろんなかった。高校教師に関しては、その情報や教育実習での実体験など判断する材料があったのに対して、日本語教師については情報が全くなかった。この時の秋山先生は、日本語教師のロールモデルとなるような存在を知らず、具体的なイメージはほとんどなく、日本語教師のイメージとは、母語である日本語を教えるのだから英語教師よりもいいかもしれない、という程度のものだったと思われる。

【選択3】＜養成科に入る＞

教育実習終了後、養成科のことを調べたら6月生があることが分かり、すぐに養成講座に入った。教育実習中に高校教師に向かないと思い、たまたま知った日本語教師のことに興味を持って調べたら、やはりたまたま6月生があったので、養成科に入ることにした。つまり、この時は日本語教師になることを真剣に考えたというよりは、タイミングがよかったことが養成科に入る理由であったといえるだろう。

【分岐点2】でもまだ大学生であったが、「専門知識は必要だが英語よりもよい」という意識があり、この時点でのキャリア・アンカーといえる。

(3) 【分岐点3】《養成科を修了する》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
4	大学院で研究を続け ないか誘われるが断 る	[当時養成科に通っていたし、院 への進学など全く考えたこともな かった]	・第1回日本語教育能力検定試験 実施(1988)
5	親から無試験で就職 できると言われたが断 る	[親から無試験で会社に入れると 言われて反発していたかもしれな い]	
6	養成科に通い続ける	[養成科が面白かったのか]	

【選択 4】＜大学院で研究を続けないか誘われるが断る＞

秋山先生が養成科に通っている時は大学４年に在学中であり、卒業論文を書く時期、就職活動の時期でもあった。英文学専攻であり、ブロンテの「嵐が丘」の作品研究で書いた卒業論文が研究者の目に留まり、大学院に進学して研究を続けるように誘われたが、既に養成科に通っていて日本語教師になることを考えていたこと、大学院進学は全く考えていなかったことから、この誘いを断っている。

【選択 5】＜親から無試験で就職できると言われたが断る＞

無試験での就職は親への反発だったかもしれない、と秋山先生は言っている。この時点で、秋山先生の大学卒業後の選択肢として、日本語教師、大学院への進学、無試験での就職があったが、その中で日本語教師を目指すことを選択したことになる。日本語教師と、他の２つの選択肢（大学院進学と就職）との違いは、前者が自分で探したものであり、後者が周囲から勧められたものであるということ、また日本語教師が不安定な未知の仕事であるのに対し、大学院進学や就職は、社会的に認知された進路であり、加えて就職は安定した進路であったが、その中で秋山先生は自分で探した不安定で未知の日本語教師を選択したということがいえる。なぜ不安定な未知の仕事を選択できたのか。それは、仮に日本語教師がうまくいかなかった、自分には合わないと思ったとしても、大学院や親の力での就職など、他の仕事に変わることができるという余地があったからではないのだろうか。

【選択 6】＜養成科に通い続ける＞

養成科に入るまでは、日本語教師について漠然としたイメージしか持っていなかったが、養成科に入って講義を受ける中で、その当時の日本語教師のイメージが形成されていったと思われる。イメージの形成に影響したこととして、養成科で「新卒で日本語教師になるのはあきらめなさい」と言われたことがあるだろう。これは、当時の日本語学校関係者の中では、日本語教師には社会経験が必要だという認識があったことを示している。秋山先生からすると、養成科の受講生や養成科の講師が皆、自分よりも年齢が上で、社会経験があり、周囲の人たちの話に入っていけなかったということもあり、日本語教師は社会経験が必要だ、ということを周囲の状況から感じ取ったことはあるかもしれない。また、日本語教育検定試験は現役優先で受けなくてもいいと言われたこと、授業の中には内容が高度で理解できないものもあった。このようなことから、新卒で社会経験がない人にとって日本語教師になることは難しいものだ、という具体的なイメージを持つようになったといえる。加えて、200人いた受講生が途中で脱落し、最後には5人になったこともあった。

このような中でも、養成科を修了するまで続けたのはなぜか。後に家庭の事情で香港に行くことが決まっていたこと、養成科から香港の日本語学校の紹介を受けていたことも、理由であっただろうし、養成科の授業が高度で理解できない授業があったにせよ面白いと思うものがあったの

かもしれない。そして、もし日本語教師が合わなかったとしても、他の選択肢があるという余裕があったともいえる。

【分岐点 3】でもまだ大学生であったが、養成科を終了するまで続けた時は、同年代の人がいず、周囲の人は年齢層が高く、講義内容は高度という、いずれも普通とは少し違う状況で、「特別な状況にある自分」に満足を感じていたのではないかと思われる。つまり、これがこの時点でのキャリア・アンカーといえるのではないだろうか。

(4) 【分岐点 4】《A 日本語学校に採用される》まで

	選択	理由 (モノログより)	(日本語教育をめぐる) 社会的状況
7	日本語学校への応募を続ける	[香港に行く予定があったから とりあえず日本語教師の経験 をしたくて]	・日本語学校の設置基準制定(「日本語教育施設の運営に関する基準」1988) ・悪質な日本語学校増に対し、就学生の入国在留審査の厳格化 ・上海事件(1988) ・日本語学校の審査認定開始(「日本語教育振興協会設立」1989)

【選択 7】＜日本語学校への応募を続ける＞

日本語学校に応募し続ける中で、採用を断られ続け、この時点で日本語講師の経験をするのをあきらめるという選択肢もあったが応募を続けた結果、その時にやっていたアルバイトを続けるという条件で、A 日本語学校に採用されたが、この時期に新卒の学生を採用する、ということは一般的な日本語学校の採用の考え方からすると例外的なことだったといえる。後に A 日本語学校に入国管理局の監査が入ったことからいろいろと問題があった学校だったわけだが、そのような学校であっても、日本語教師は社会経験が必要だという認識を持っていたか、あるいは日本語学校の仕事だけでは生活できない、と日本語学校の経営者自身が考えていたのかもしれない。

1980 年代後半に日本語学校が急増し、中には悪質な日本語学校もあり、それらに対処するために、1988 年に日本語学校の設置基準が定められた。その基準によれば、教員の資格として、大学や大学院の日本語教育専攻修了、日本語教師養成講座の修了、日本語教育能力検定試験に合格があるが、社会経験の有無は明文化されていない。従って「日本語教師には社会経験が必要」ということは、日本語学校関係者の中での通念のようなものだったことになる。

【分岐点 4】では、「日本語教師の経験をする」ことが、日本語学校から採用を断られ続けても、応募をあきらめなかった理由であり、この時点ではこれがキャリア・アンカーとして働き、実際の仕事に結びついたといえる。

(5) 【分岐点 5】《香港から帰国する》まで

	選択	理由(モノローグより)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
8	A 日本語学校(東京)に勤務する	[学生は日本語ができるとバイト先の時給があがっていったからみんなお金のために一生懸命] [同年代の女性がいなかったから、逆に続けられたのかもしれない]	・日本語教育に関する現状の課題(日本語学校の質的向上と教員養成の必要性)提示(「日本語教育推進施策について」1993)
9	A 日本語学校が突然つぶれる	[その学期末で学校をやめることになっていて(中略)そんなに仕事にあぶれた感覚は覚えていない]	
10	B 日本語学校(香港)に勤務する	[香港に行った時は天国かと思った。全然違ったからすごい楽しかった]	
11	香港から帰国する	[引き留めてもらったけど帰ってきた]	

【選択 8】＜A 日本語学校（東京）に勤務する＞

1983 年の「留学生 10 万人計画」の策定後、入管法の改正による留学ビザの手続きの簡素化等により、就労目的の就学生を受入れる日本語学校が増えた時期であり、「上海事件」が起こったのもこの時期、1988 年である。日本語学校といえば、学生はお金を稼ぐためだけに日本語学校に在籍し、学校には出席せずにアルバイトをし、学校側は学生が学校に来ないにも関わらず出席しているように出席率を調整して入国管理局に報告するという、悪質な日本語学校というイメージがあった。日本語学校に対する管理が厳格化し始めていた時期である。

秋山先生が勤務した A 日本語学校もそのような学校の 1 つであったといえる。実際に日本語教育振興協会設立のきっかけになった、A 日本語学校のことが新聞に載った、と秋山先生自身が言っているように、勤務している学校が不適格だったらしいことは分かっていたが、それほど気にしていなかったようである。例えば、学生は日本語が少しでもできればアルバイト料が上がることもあり、アルバイトをしながらも真面目に学校に来て、少しでも日本語を覚えようと一生懸命だった、と言い、授業内容よりも学生自身のことが印象に残っていたことからそれが窺える。また、A 日本語学校には同年代の女性教師がいなかったことで、自分の置かれた状況が快適なものではないということを誰かと共有することも誰かに指摘されることもなかった。そういうものだという思い込みがあったのかもしれないが、日本語教師の経験をしたかったということがあったから、快適な環境ではなくとも続けていたと考えられる。

【選択 9】＜A 日本語学校が突然つぶれる＞

A 日本語学校勤務が残り 1 か月ほどになった時に、入国管理局の監査が来て、その日以来 A 日本語学校がつぶれた。それでも、自身の勤務が残り少なかったこともあって、監査が来たことに影響されることはなかった。仮にその後も国内の日本語学校で勤務をするつもりだった場合、勤務している学校に監査が入ることで、日本語教師を続けることに不安を感じたかもしれないし、

実際に他の学校に応募したとしても日本語学校勤務が続けられたかどうかは分からない。その後の香港行きの予定があったことで、日本語教師の仕事に対する不安を感じなかったと言えるかもしれない。

秋山先生は A 日本語学校勤務を通して、日本語教師の仕事を初めて経験したことになる。そこで、日本語学校の学生がお金を稼ぐ目的ではあっても真面目に学校に来ていることや、学校のあつ場所が快適な環境ではないこと、同僚の日本語教師には同年代の女性がいらないことなどを経験し、日本語学校の職場は快適なものではないという印象を持ったかもしれない。加えて入国管理局の監査があつて、学校がすぐに閉校になるということで、日本語学校という職場が非常に不安定なものだということも実感したと思われる。

【選択 10】＜B 日本語学校（香港）に勤務する＞

その後、秋山先生は香港に行った後、養成科で紹介を受けていた B 日本語学校で勤務を始める。家庭の事情で香港に行ったので、経済的に働く必要があつたわけではないが、結果的に B 日本語学校勤務は帰国するまでの 6 年間続いた。B 日本語学校で勤務を始めた当初、A 日本語学校と違って天国だった、楽しかったと語っている。B 日本語学校では日本語教師として、現地の日本人ビジネスマンの奥さんに日本語教育の講義を受けてもらい、教師として採用していた。

A 日本語学校と B 日本語学校という 2 つの学校は、学生の質、学校経営、学校の立地、教師の資格、そして日本国内と海外、など様々な点で非常に対照的であつた。秋山先生にとって A 日本語学校が初めての日本語学校勤務であつたが、他の教師との情報共有もなく、その環境が困難なものであつたことはあまり自覚していなかつたかもしれないが、B 日本語学校に来てその違いがよく分かつたともいえる。これら 2 つの学校の勤務を経験し、秋山先生にしてみれば日本語教師といつても、海外の日本語学校の日本語教師は日本国内と比べて条件が違うこと、また、日本語を教える場所や学校により、環境や学生の質などが全く異なり、職場となる日本語学校のやり方に柔軟に対応していく必要があること、を感じたのではないだろうか。

【選択 11】＜香港から帰国する＞

B 日本語学校勤務が 6 年続いた後、やはり家庭の事情で帰国することになる。その際に B 日本語学校からは引き留められたが、帰国することした。香港に滞在していた 6 年間は、日本国内の日本語教育や日本語学校の動き、またバブル景気とその崩壊という日本の経済状況とは全く無関係に日本語教師の仕事をしていたことになる。

【分岐点 5】では、非常に対照的な 2 つの学校に勤務したが、A 日本語学校では 1 クラスしかない分校を担当し、B 日本語学校では養成科を出て日本語学校勤務経験があつたのは自分だけだつた。これらに共通していえることは「特別な状況にある自分」であり、これがこの時点でのキャリア・アンカーといえる。

(6) 【分岐点 6】《日本語教師以外の仕事を転々とする》まで

	選択したこと	理由(モノログより)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
12	個人レッスンをしながら日本語教師の仕事を探す	[日本で就職先があると思った] [1 年は学校に勤めないで個人で(中略)プライベートレッスンで教えていた]	・留学生の入国在留審査の緩和策実施(「身元保証人制度の廃止」1996、「在留期間の延長」1997、「資格外活動を 1 日 4h から週 28h 以内に変更」1998、「在留期間の見直し」1999)
13	日本語教師以外の仕事を転々とする	[プライベートレッスンをしていた人たちもだんだん終わって 96 年ぐらいまで探してもなくて]	

【選択 12】＜個人レッスンをしながら日本語教師の仕事を探す＞

香港から帰国後、日本語学校の教師の仕事を探したが、バブル崩壊後の不況下で、日本語教師の募集はほぼ皆無だったが、募集を探しながら日本語の個人レッスンを続けていた。この時期もまた仕事をして生活費を稼がなければならないという状況ではなかったため、日本語教師の仕事があったら続けようと思っていたことになる。

【選択 13】＜日本語教師以外の仕事を転々とする＞

その後、個人レッスンの仕事もなくなり、それでもあきらめずに日本語教師にこだわって募集を探し続けることもできたかもしれないが、日本語教師以外の仕事をするようになった。日本語教師を絶対に続けよう、一生の仕事にしようというほどの決意はそもそもなかったと思われる。

秋山先生が日本語教師の仕事を探したのは、養成科修了後に続き 2 回目であった。1 回目は募集があったものの新卒だったためになかなか採用されなかったが、それでもあきらめずに探し続けられたが、2 回目は募集そのものがなく、1 回目のようなその後香港に行って日本語学校で教師をするという目的もなく、募集を探し続けるための強い要因がなかったといえる。

この時点では、香港の日本語学校で 6 年間の日本語教師経験があったが、日本語教師の募集そのものがなく、日本語教師という仕事は、景気の状態により仕事がなくなるという非常に不安定な仕事だということも実感したと思われる。

【分岐点 6】では、日本語教師の仕事を探しつつも、結果的に募集がなく、他の仕事をしている。つまり、日本語教師ができないという状況で選択を迫られた時、見えてきたのは「募集がなければ無理に続けなくてよい」ということになる。これがこの時点でのキャリア・アンカーといえる。

(7) 【分岐点 7】《日本語教師をやろうと思う》まで

	選択したこと	理由(モノログより)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
14	日本語教師をやりたいと思わない	[違う仕事(中略)転々として 10 年たちやいました]	・日本語教師の新たな教育内容提示(「日本語教育のための教員養成について」2000)
15	社会復帰しようと	[幼稚園の役員が大変で他の仕事をした	

	思う	かった]	・入国在留審査の厳格化策実施 （「在留資格審査の強化」2003、 「留学生の在籍管理の徹底」2005）
16	日本語教師をや ろうと思う	[香港で初級をやって全く話せなかった 子が話せるようになるのを見るのは面白 かった] [扶養内でできる仕事、パートの仕事がよ かった] [非常勤だと自分の希望で勤務日数が決 められる、時間に対して給料が高い、長 期の休みも比較的簡単にとれる]	

【選択 14】＜日本語教師をやりたいと思わない＞

日本語教師以外の仕事をしている間、日本語教師に気持ちが向かうような要因がなく、子供が小さかったこともあり「日本語教師をしようという気持ちはなかったかもしれない」と語っている。日本語教師以外の仕事をしていて、子供の面倒を見る必要もあったことなどから、あえて日本語教師をやろうというほどの気持ちはなかったのだろう。この時が、秋山先生の経緯の中で最も日本語教師から気持ちが離れていた時期だといえる。

【選択 15】＜社会復帰しようと思う＞

仕事を転々としている時に、社会復帰しようと考えた理由の一つが、幼稚園の役員以外の仕事をしたい、というものだった。幼稚園の役員の仕事はボランティアだったかもしれないが、社会とのつながりはあったといえる。それでも、それ以外の仕事をしたいと考えた。そして、それ以外の仕事として選択肢にあったのが、スーパーのレジ打ちであり、日本語教師だったのである。

【選択 16】＜日本語教師をやろうと思う＞

最終的に日本語教師を選択したが、その理由として日本語学校の非常勤講師の勤務条件と他のパートの仕事と比較しての給料、初級レベルを教えることの面白さを挙げている。

日本語学校の非常勤講師の勤務条件については、2 章、2-1-3「日本語学校の教師」で述べたとおり、多くの日本語学校の 1 学期である 3 ヶ月毎に自分の希望する曜日や回数などを専任講師に提出し、3 ヶ月毎に自分の希望に合わせて勤務回数の増減をすることができる。また、秋山先生はこの時点では日本語教師の経験があったことから、日本語学校応募時に新任の日本語教師よりも高いコマ給を提示されたのではないかとと思われる。であれば、他のパートの仕事と比べて時間に対して給料が高い、ということもいえたのだろう。

秋山先生は、日本語教師になってから、日本国内の A 日本語学校と香港の B 日本語学校という、学校としては非常に対照的な 2 つの学校に勤務していたが、どちらも初級レベルの学生を教えていた。そして、初級レベルの学生が、それがお金のためであっても一生懸命勉強していること、話せない学生が話せるようになることを実感し、面白かったこととして強く印象に残っていたと言っている。また、現在の勤務校で「初級をやっている先生があまりやめないのは、学生が話せ

るようになることを実感できておもしろいからではないか」とも言っていることから、初級を教えるおもしろさを強く感じていたことが窺える。

秋山先生が日本語教師から離れている間、日本語学校をとりまく状況は大きく変わり、大学や大学院の卒業生が新卒で日本語教師として採用されたり、社会人を経験した後に、また定年退職をしたサラリーマンが第二の人生として、今まで仕事をしていなかった専業主婦など様々な背景を持つ人が日本語教師養成講座を受講し、日本語教師を目指すようになっていた。一方、日本語学校の学生も、目的が就労ではなく、日本の高等教育機関への進学が多くなり、その準備段階としての日本語学校に在籍する者が多くを占めるようになっていた。

そうした中で秋山先生は、B 日本語学校での勤務を終えてから 10 年以上が経過し、本来ならば養成講座からやり直す必要があるかもしれないと思いつつ、日本語学校に応募し、予想に反してどこからも採用されたのである。

日本語学校の経営は、2 章、2-1-3「日本語学校の教師」で述べたとおり、その多くが株式会社であり、受け入れる学生からの授業料が会社の収入源であり、学生数の多寡がそのまま経営に直結している。従って、留学希望の学生をできるだけ受入れようとする、それに伴ってクラス数が増えることになり、授業をする教師を採用する必要がある。以前のように社会経験がある人に限るという条件では、急増する学生数に対応できず、大学や大学院の卒業生や養成講座の修了生を未経験でも採用することになる。その中で秋山先生のように、ブランクがあるとはいえ、養成科を経て国内の日本語学校、海外の日本語学校で教師経験がある人は、日本語学校としては貴重だったと推測できる。

日本語教育から一旦離れ、復帰しようと思い、日本語学校に採用されたこの時期、秋山先生にとっての日本語教師は、どのようなものだったのか。日本語教師から離れている間は、日本語教師への興味がなくなっていたようであるが、社会復帰しようと考えた時は、パートタイムの仕事の 1 つの選択肢として日本語教師を考えた。そして、他のパートタイムの仕事と比べた時に、日本語教師は時間あたりの給料が高いこと、自分の希望に近い勤務時間がとれること、長期の休みがとりやすいことから、日本語教師を選んだのである。この時に、日本語教師という仕事は、日本語学校からの募集があつて、自分に経験があれば、たとえブランクがあつても採用が決まるものだという印象を持ったと思われる。

【分岐点 7】で、日本語教師としての復帰を選択した時が、秋山先生の経緯の中で、最も明確にキャリア・アンカーとしての日本語教師を自覚した時ではないだろうか。それは「希望に合う勤務条件とスーパーのレジ打ちとは違う状況にある自分」というものである。

(8)【分岐点 8】《応募した日本語学校に採用される》から【等至点】《日本語学校教師を続ける》まで

	選択したこと	理由(モノログより)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
17	C 日本語学校で勤務を始める	[通勤時間が短かった、規模が小さく、アットホームで教師同士の距離が近そうだった、何事も事務的でなかった]	・「留学生受入れ 30 万人計画」(2008) ・東日本大震災(2011)
18	D 日本語学校で勤務を続ける	[生活がかかっていることもあって(中略)潰れるとわかってから、そう長くない頃に存続が決まったので、結果的に(他の日本語学校への応募などは)何もしなかった]	

【選択 17】＜C 日本語学校で勤務を始める＞

応募したほとんどの日本語学校から採用通知をもらい、その中から勤務先を選ぶ際、これまでに対照的な 2 校の日本語学校での勤務を経験したことから、どのような状況であっても不安はあまり感じなかったのではないかとと思われる。その上で、秋山先生は C 日本語学校の勤務を決めている。その理由として、通勤時間の短さ、アットホームで事務的ではないことなどの雰囲気の高さをあげている。非常勤として日本語学校に勤務する場合、授業をすることに関しては大きな差はなく、日本語学校の雰囲気や講師同士のつながりなど働きやすさを優先的に考えたといえる。

【選択 18】＜D 日本語学校で勤務を続ける＞

2011 年の東日本大震災の影響で、当時日本語学校に通っていた学生が帰国して学生数が急激に減り、C 日本語学校が倒産しそうになったところに、現在の D 日本語学校の理事長が買い取る形で存続することになった。学生数が減ったのは、C 日本語学校に限ったことではなかったそうである。C 日本語学校が倒産しそうになった時、辞めていく先生もいる中、秋山先生は体調を崩して休んでいたことや、生活がかかっていたことから、他の学校を探すということもなく、のんびりとしたペースで D 日本語学校の勤務を続けていく。

【分岐点 8】では、複数の日本語学校から採用され、1 つを選択しており、この時秋山先生の日本語学校教師としてのキャリア・アンカーが明確に現れたといってもよい。それは「職場のアットホームな雰囲気」である。

6-4. 秋山先生の経緯・選択のまとめ

秋山先生の経緯の中では、日本語教師をすることの目的が 2 つあったといえる。1 つ目が「香港で日本語教師をする」ということであり、その後日本語教師から離れている時期を経て、2 つ目が「日本語教師で社会復帰する」ということである。そして、どちらの目的も日本語教師をすることが、一番の目的ではなく、様々な選択を積み重ねていく中で、結果的に実現したことだといえる。

1つ目の目的「香港で日本語教師をする」という目的に至るまでには、まず高校の英語教師をやめて日本語教師になるという選択があった。その後、養成科に通っていた時からA日本語学校勤務までは、周囲との社会経験の差、1人だけの例外的な状況、新卒で日本語教師はあきらめなさいという言葉、日本語学校に応募してもなかなか採用されないという困難な状況の中でも、日本語教師を続けるという選択をしていた。香港に行くというのは、家庭の事情であったが、日本語教師を続けるという選択を経る中で「香港で日本語教師をする」という目的が明確になっていった。

香港から帰国後、日本語教師の仕事を探したが募集がなく、日本語の個人レッスンなどをし、それもなくなって日本語教師以外の仕事をしていた時期、日本語教師を一番の目的にするほどの意欲はなかったといえる。

その後、社会復帰しようと考えてから、パートタイムの仕事を考えた中で、2つ目の目的「日本語教師で社会復帰する」に思い至ったのである。この時の日本語教師は社会復帰のための選択肢の1つであり、積極的に日本語教師を選んだというよりは、自分に合う条件を考えた結果選んだものが日本語教師だったといえる。その後、経営者が変わりながらも現在の勤務校で10年以上勤務を続けていることから、C日本語学校勤務の決め手となった「働きやすい雰囲気職場」ということが、秋山先生にとって日本語教師を続けていく上で重要であったことがわかる。

秋山先生の経緯と選択の分析を通して見えてきたキャリア・アンカーは「シリアスではない方がよい」「専門知識は必要だが英語よりもよい」「特別な状況にある自分」「日本語教師の経験をする」「募集がなければ無理に続けなくてよい」「希望に合う勤務条件とスーパーのレジ打ちとは違う状況にある自分」であった。これらからは、「専門知識は必要だがシリアスではなく、普通とは違う職場であり、勤務条件の希望が受け入れられる」という、非常勤講師をやる上での秋山先生のキャリア・アンカーが見えてきたといえる。

6-5. 秋山先生の経緯・選択から見える日本語教師像

秋山先生が現在の日本語学校勤務にいたるまでの経緯について、まず様々な選択に注目し、次に選択した理由をキャリア・アンカーという枠組みから分析した。これらを踏まえた上で、それぞれの分岐点で抽出できる日本語教師像とはどのようなものなのか、日本語教師像形成に関わる要因と考えられることとそれらから読み取れる日本語教師像を表6-2に示す。なお、読み取れる日本語教師像欄にある(a)~(g)は、日本語教師像を特徴づけている内容ごとにまとめた11の項目を表している。11の項目とは、「a:専門性」「b:入りやすさ」「c:社会経験の必要性」「d:職場環境の悪さ」「e:低収入」「f:社会的状況の影響」「g:勤務場所や勤務形態の幅」「h:学生の上達が面白い」「i:非常勤講師の勤務条件」「j:職場の雰囲気」「k:日本語学校の役割」であるが、詳細については後述する。

表 6-2 分岐点毎に読み取れる日本語教師像（秋山先生）

	日本語教師像形成に関わる要因	読み取れる日本語教師像
【分岐点 1】《日本語学校の存在を知る》	<ul style="list-style-type: none"> ・高校の英語教師はシリアスで、どっぷり浸かっている。 ・高校生たちとは年が近いが感覚が違う。 ・英語はそこまでできなかったが、日本語はどうかと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・高校教師に比べてシリアスではない。(b) ・日本語は英語よりやりやすい。(b)
【分岐点 2】《養成科に入る》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校で教えるためには養成科に入る必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・専門的な知識が必要。(a)
【分岐点 3】《養成科を修了する》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・養成科の講座の内容は理解が難しい高度なものがあり、文法解釈が多かった。 ・日本語教育能力検定試験が実施されることになったが、現役優先だから受けなくていいと言われた。 ・日本語教師には社会経験が必要で、それには日本語学校の事務がいいと言われた。 ・大学院進学、親の口添えでの就職を断る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・専門的な知識が必要。(a) ・日本語教育能力検定試験という資格がある。(a) ・日本語教師以外の社会経験が必要。(c) ・他の仕事に比べてシリアスではない。(b)
【分岐点 4】《A 日本語学校に採用される》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・養成科修了後に応募した日本語学校でも、事務から採用と言われる。 ・採用された学校から、授業をするのはいいがアルバイトは続けてほしいと言われる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師以外の社会経験が必要。(c)
【分岐点 5】《香港から帰国する》まで	<p><①A 日本語学校勤務時></p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校勤務の日本語教師たちは予備校の先生や元小学校の先生、40 代男性。 ・バイト代と日本語学校と合わせて初任給ぐらい。 ・周囲の人には「しながい町の日本語学校」といい、大学の別科とは違い正規ではないものという。 ・職場は快適な場所にはなかった。 ・入管の監査が入って学校がつぶれる。 ・日本語学校の学生は出稼ぎ労働者。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師以外の仕事を掛け持つ。(e) ・日本語学校の給料とバイト代を合わせて初任給ぐらい(e) ・日本語学校は大学とは違い正規なものではない。(d) ・快適とはいえない職場環境。(d) ・社会的な状況の影響を受ける。(f)
	<p><②B 日本語学校勤務時></p> <ul style="list-style-type: none"> ・A 日本語学校とは違って天国だと思った。 ・カリキュラム策定をした先生からは「ボランティアではやらないで、責任を果たしなさい」と言われ納得した。 ・香港の日本語学校の先生は現地の日本人の奥さんたちだった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本国内だけではなく、海外でもできる。(g) ・ボランティアからプロまで仕事の幅がある。(g) ・海外に住む日本人の奥さんたちが講習を受けてできる仕事。(b)
【分岐点 6】《日本語教師以外の仕事を転々とする》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・バブル崩壊後で日本語教師募集が皆無だった。 ・プライベートレッスンを続けたが、それもなくなくなった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師募集の多寡は経済的状況に影響を受ける。(f) ・需要さえあれば個人でも仕事ができる。(g)

【分岐点 7】《日本語教師をやろうと思う》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・10 年以上違う仕事をした後に復帰できる。 ・自分の希望(扶養内、勤務日数、長期の休み)が受け入れられる。 ・時間に対して給料が高い。 ・初級の子が話せるようになるのを見るのがおもしろい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ブランクがあっても経験があれば復帰できる。(g) ・勤務日数や長期の休みなどの希望が受け入れられやすい。(i) ・時間に対する給料が他のパートより高い。(i) ・学生の日本語の上達を見る面白さがある。(h)
【分岐点 8】《応募した日本語学校に採用される》、【等至点】《日本語学校教師を続ける》以降現在まで	<ul style="list-style-type: none"> ・10 年以上のブランクがあっても採用される。 ・日本語学校が量的に増え、新卒で日本語教師になるということが認知され始めていた。 ・C 日本語学校での勤務を決めたのは、勤務条件と職場の雰囲気だった。 ・東日本大震災の影響で学生数が減り、日本語学校の倒産もあった。 ・自分のペースで授業を入れることができる。 ・今の日本語学校は教師を育てるところになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ブランクがあっても経験があれば復帰できる。(g) ・日本語教師の募集の多寡は、経済的な状況に影響を受ける。(f) ・自分のペースで勤務時間が決められる。(i) ・仕事をする上で職場の雰囲気は重要。(j) ・日本語教師は、日本語学校で育てられる。(k)

日本語教師像を特徴づける 11 の項目と、それぞれの項目に該当する日本語教師像（表 6-2）との対応を表 6-3 に示し、次にそれぞれの項目が各分岐点のどこに現れているか、を表 6-4 にまとめた。

表 6-3 日本語教師像を特徴づけている項目（秋山先生）

	項目	日本語教師像
(a)	専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・専門的な知識が必要。(分岐点 2) (分岐点 3) ・日本語教育能力検定試験という資格がある。(分岐点 3)
(b)	入りやすさ	<ul style="list-style-type: none"> ・他の仕事ほどシリアスではない。(分岐点 1) (分岐点 3) ・日本語は英語よりやりやすい。(分岐点 1) ・海外に住む日本人の奥さんたちの仕事。(分岐点 5②)
(c)	社会経験の必要性	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師以外の社会経験が必要。(分岐点 3)(分岐点 4)
(d)	職場環境の悪さ	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校は大学とは違い正規なものではない。(分岐点 5①) ・快適とはいえない職場環境。(分岐点 5①)
(e)	低収入	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師以外の仕事を掛け持つ。(分岐点 5①) ・日本語学校の給料とバイト代を合わせて初任給ぐらい(分岐点 5①)
(f)	社会的状況の影響	<ul style="list-style-type: none"> ・入管の監査で突然閉校になる不安定な職業。(分岐点 5①) ・日本語教師募集の多寡は経済的状況に影響を受ける。(分岐点 6) (分岐点 8)
(g)	勤務場所や勤務形態の幅	<ul style="list-style-type: none"> ・日本国内だけではなく、海外でもできる。(分岐点 5②) ・ボランティアからプロまで仕事の幅がある。(分岐点 5②) ・日本語学校によって学生の質や授業の進め方が違う。(分岐点 5②) ・需要さえあれば個人でも仕事ができる。(分岐点 6)

		・ブランクがあっても経験があれば復帰できる。(分岐点 7)(分岐点 8)
(h)	学生の上達が面白い	・学生の日本語の上達を見る面白さがある。(分岐点 7)
(i)	非常勤講師の勤務条件	・勤務日数や長期の休みなどの希望が受け入れられやすい。(分岐点 7) ・時間に対する給料が他のパートより高い。(分岐点 7) ・自分のペースで勤務時間が決められる。(分岐点 8)
(j)	職場の雰囲気	・仕事をする上で職場の雰囲気は重要。(分岐点 8)
(k)	日本語学校の役割	・日本語教師は、日本語学校で育てられる。(分岐点 8)

表 6-4 日本語教師像を特徴づけている項目と分岐点（秋山先生）

分岐点	a 専門性	b 入りやすさ	c 社会経験	d 職場環境	e 低収入	f 社会的状況	g 場所や形態	h 学生の上達	i 勤務条件	j 職場雰囲気	k 役割
1《日本語学校の存在を知る》		◇◇									
2《養成科に入る》	◇										
3《養成科を修了する》	◇◇	◇	◇								
4《A 日本語学校に採用される》			◇								
5《香港から帰国する》	①A 校勤務			◇◇	◇◇	◇					
	②B 校勤務	◇					◇◇				
6《日本語教師以外の仕事を転々とする》						◇	◇				
7《日本語教師をやろうと思う》							◇	◇	◇◇		
8《応募した日本語学校に採用される》						◇	◇		◇	◇	◇

以上のことをもとに、分岐点毎に読み取れる日本語教師像を「日本語(学校)教師(として)は…」という表現で表し、秋山先生の語りから読み取れる日本語教師像の形成過程として以下に示す。

分岐点 1～2

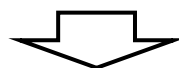
日本語教師は専門性が必要であり、高校教師と比較して精神的負担が少ない。

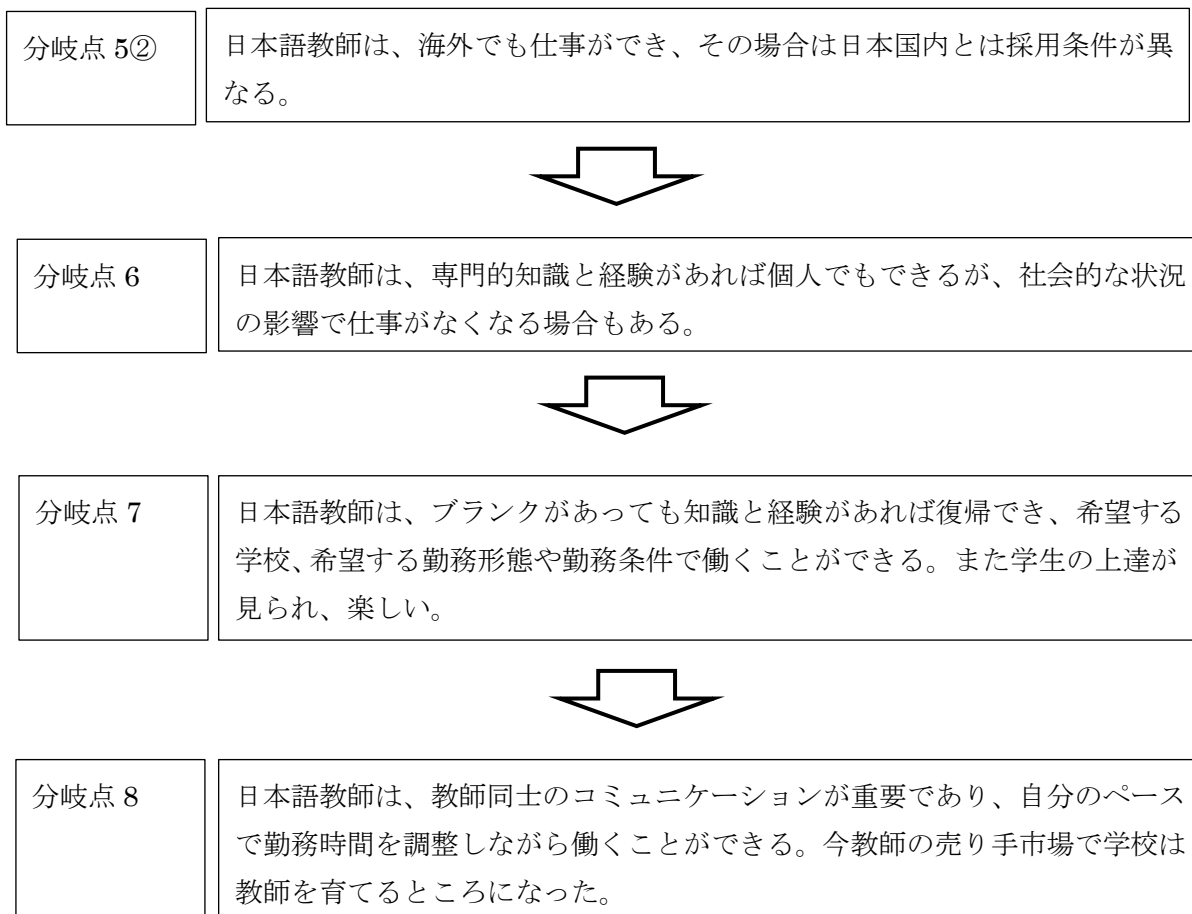


分岐点 3

～5①

日本語教師は、専門性が必要であると同時に日本語教師以外の経験が求められ、不安定で正規なものではなく、快適な職場環境でもなく、低収入である。





秋山先生にとって、日本語教師は専門性をもった仕事であると同時に、勤務条件を自分で調整できる自由度の高い仕事であり、経験が長くなるほどその自由度が大きくなる仕事という日本語教師像がみえてくる。秋山先生はまた、日本語教師について以下のようにも語っていた。

日本語教師って専門職なのに、お金が稼げないから女性が多いのか、もともと女性が多かったから給料が低いままなのか、どっちが先なんでしょうね。ボランティアはもっと昔からあったかもしれません。（中略）昔の方が、プロ意識を持ってる人が多かったかもしれないです。たぶん、今はなりやすくなってしまったんです。今は大学の副専攻でなる人もいたりすると、たまたまなってしまったという感じで、昔みたいな怖いおばちゃん、厳しくて、あの本読んだあれは必要よね、という「こそあど」で会話する、怖いですが、そういうおばちゃん、会わないです。今は、日本語学校は、教師を育てるところだから。（モノローグより）

自身が日本語教師になったばかりのころと現在を比較して、給料が低いままだとは言っているが、それよりも、以前はプロ意識を持った日本語教師が多かったが、現在はそのような教師が少なく

なり、日本語学校は日本語教師のプロ意識を育てる場になった、とその変化を実感していることが窺える。現在の秋山先生の日本語教師像（日本語学校非常勤講師）は、表 6・3 の日本語教師像を特徴づけている項目のうち、現在では見られない「c:社会経験の必要性」「d:職場環境の悪さ」を除いた項目からなっており、以下のようにまとめられる。

- ・日本語教師は、専門的知識が必要である。
- ・日本語教師は、高校教師と比べると精神的負担が少ない。
- ・非常勤講師の給料は、昔と変わらず今も低いままだが、スーパーのレジ打ちなどのパートよりは割がいい。
- ・日本語教師は、社会的状況の影響を受けやすい。
- ・日本語教師の勤務場所や勤務形態、勤務条件は様々ある。
- ・日本語教師をやっていると、学生の上達が見られて楽しい。
- ・日本語教師の勤務は、個人的な希望（曜日、時間、休暇）が受け入れられやすい。
- ・日本語教師にとって、教師同士のコミュニケーションは重要である。
- ・日本語学校は、日本語教師を育てるところになった。

7章 分析結果2（石川先生の場合）

7-1. 現在までの経緯の概要

石川先生は、大阪と東京で計10年間、高校の国語の教師をした後、外国に住んでみたいと思い、そのために最短距離なのは日本語教師だと考え、東アジアへの派遣前提の講座に通い、マレーシアの大学に派遣された。マレーシアから帰国後、NYで日本語学校に勤務した。NYから帰国後は、日本国内で日本語学校を探し、日本語教師以外の仕事をした時期もあったが、日本語教育に戻ろうと思い、いくつかの日本語学校勤務を経験し、現在は養成講座の講師をしながら、日本語学校教師を続けている。

石川先生が現在の勤務校までに経験した日本語学校は、面接だけでやめたもの、学校立ち上げ段階でやめたものも含め以下の通りであり、それぞれ仮名を用いる。

- A 大学：日本語教育専門家として派遣された大学（マレーシア）
- B 日本語学校：新聞の求人を見て応募し、1年半勤務した日本語学校（ニューヨーク）
- C 日本語学校：NYから帰国後、家庭教師を経て応募した日本語学院（教務主任、3か月）
- D 日本語学校：C 日本語学校後、パートの仕事を経て応募した日本語学校（教務主任、2年）
- E 日本語学校：D 日本語学校後、教務主任として採用と言われたが勤務しなかった日本語学校
- F 日本語学校：D 日本語学校後、勤務したが出産のためやめた日本語学校（非常勤、数ヵ月）
- G 日本語学校：東日本大震災の影響で規模が縮小するまで勤務した日本語学校（非常勤、10数年）
- H 日本語学校：G 日本語学校の後、勤務した日本語学校（非常勤、1年）
- I 養成講座：G 日本語学校の後、求人を見て応募した養成講座
- J 日本語学校：H 日本語学校の後、勤務を始め現在も勤務中の日本語学校（非常勤、勤務中）
- K 養成講座：I 養成講座の後、求人を見て応募した養成講座（非常勤、勤務中）
- K 日本語学校：K 養成講座と同じ母体が経営する日本語学校（非常勤、勤務中）

7-2. 選択の経緯

石川先生の変遷図を、図7-1～図7-3に示す。変遷図では、日本語教師の仕事に関連のある出来事を上部に、日本語教師の仕事とは関連がない出来事を下部に配置した。また、各出来事のうち、【分岐点】【必須通過点】【等至点】については、図中にラベルをつけた。

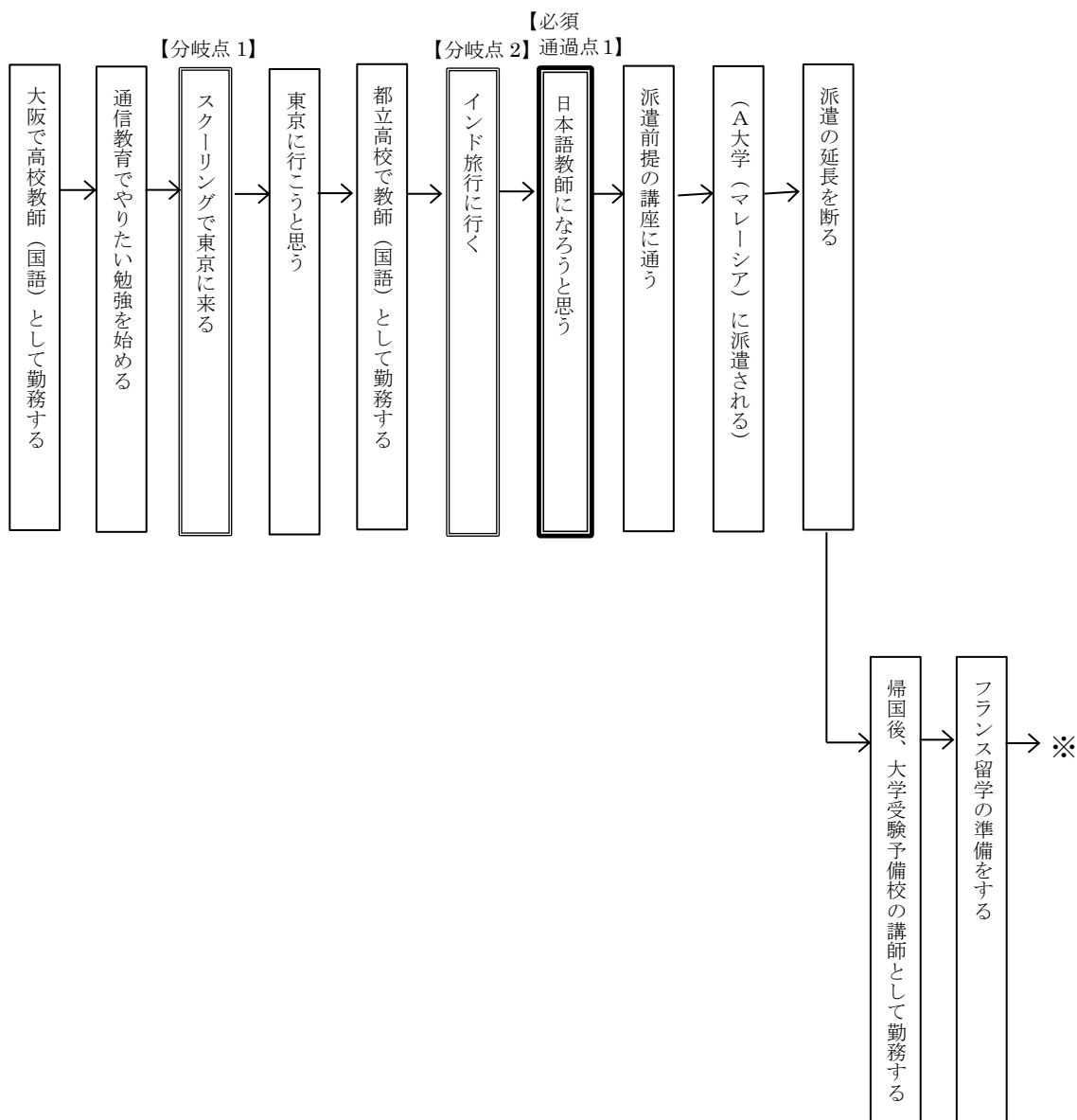


図 7-1 石川先生の変遷図(1)

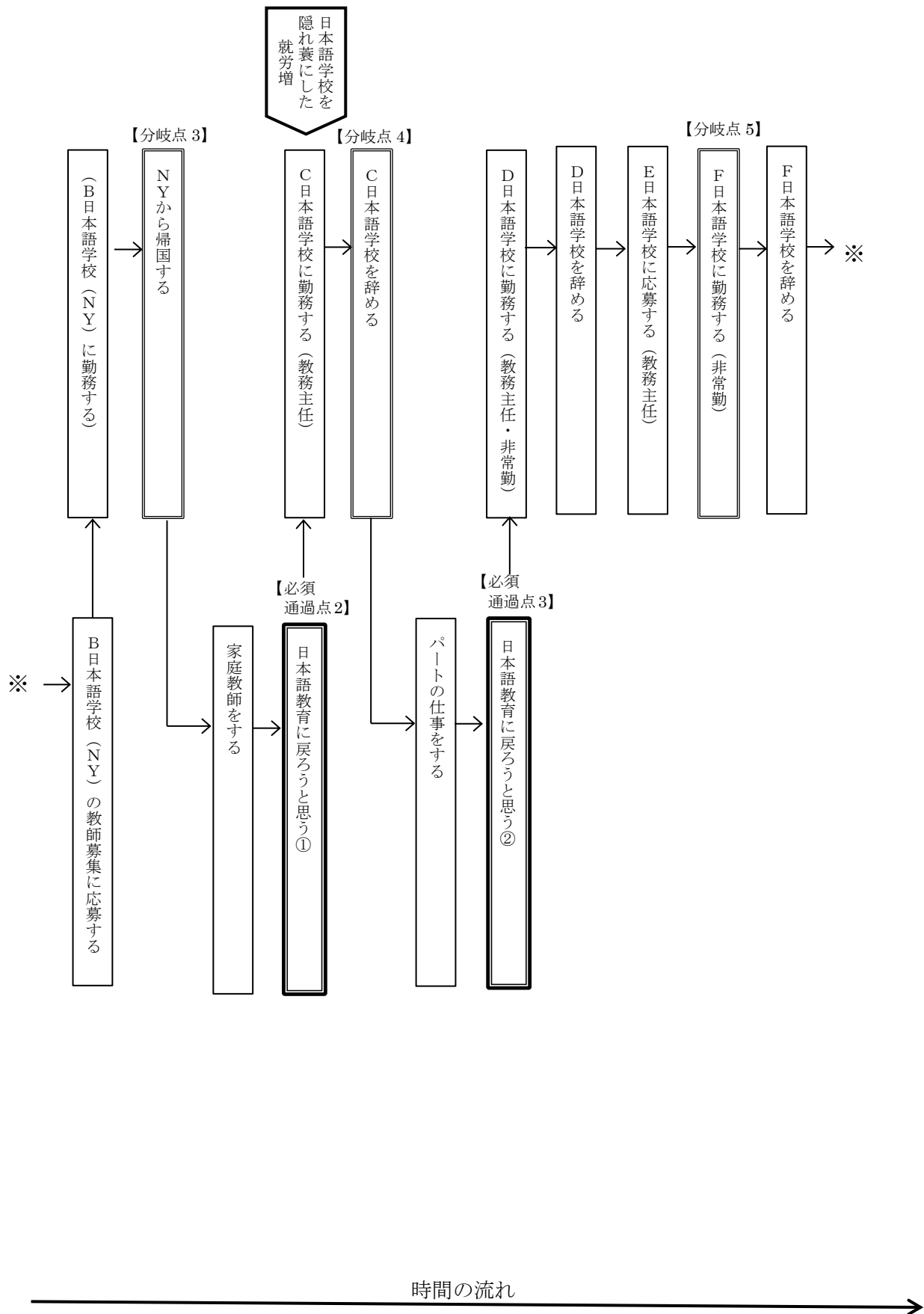


図 7-2 石川先生の変遷図(2)

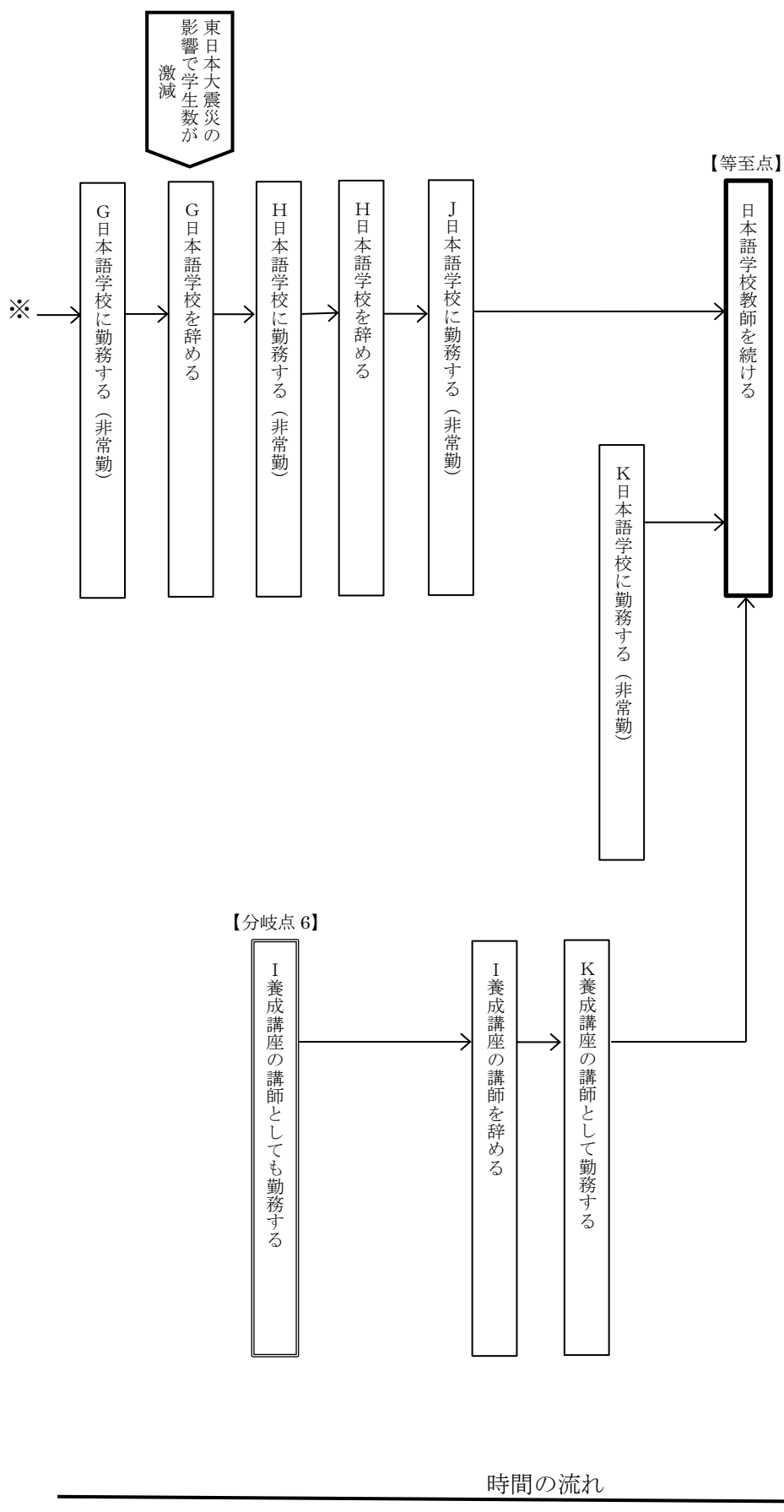


図 7-3 石川先生の変遷図(3)

石川先生のこれまでの経緯は、図 7-1～図 7-3 の変遷図から、日本語教師という仕事との関わり方により、以下Ⅰ～Ⅴの 5 つの時期に分けられる。

- Ⅰ「高校教師」：高校教師をやりながら、外国文化に興味を持ち、日本語教師を目指すまでの時期
- Ⅱ「海外で日本語教師」：東アジアへの派遣前提の講座を受けてマレーシアに派遣され、その後ニューヨークで日本語教師として勤務した時期
- Ⅲ「日本語教育から離れる」：ニューヨークから帰国後、子育てをしながら家庭教師やパートの仕事をしていた時期
- Ⅳ「日本語学校勤務」：日本語教育に戻ろうと決めてから、日本語学校を変えつつ日本語教師をしていた時期
- Ⅴ「養成講座の講師としても勤務」：日本語学校教師だけではなく、同時に日本語教師養成講座の講師としても勤務をし、現在に至るまでの時期

これらの 5 つの時期に含まれる【分岐点】を中心に、石川先生の経緯を、石川先生のモノローグ等を引用しながら見ていく。【分岐点】や【必須通過点】の意味を《》で、モノローグ等の引用は〔 〕で示す。

Ⅰ「高校教師」：【必須通過点 1】《日本語教師になろうと思う》まで

①【分岐点 1】《スクーリングで東京に来る》まで

石川先生は大学卒業後、大阪の高校で国語の教師として 6 年間勤務した。教員採用試験はまず、埼玉と神奈川の中学校の採用試験を受け、次に出身地であった新潟と、大阪の高校の採用試験を受けた。神奈川の採用試験は不合格だったが、埼玉の採用試験は合格した。中学校の採用試験はどちらも「試し受験という気持ち」で受けた。大阪の高校の採用試験に合格して正式に採用が決まった翌日に、新潟から採用試験合格の連絡があった。新潟は「父の受けろっていう無言の圧力」から受けたが、大阪は「学校からプロ野球の選手で行っている人がいたから」受けた。大阪の採用試験を受ける時は、「大都会なら採用される枠が絶対多い、何倍もある、ということを使い訳にして受けた」という。

大阪の高校で国語の教師として勤務している間に、「大学時代にやらなかった自分の好きな勉強をしようと思っていろいろ探して、一番内容が充実していた K 大学の通信教育で勉強」した。その通信教育の一環であったスクーリングで東京に来て、新潟や大阪とは違う「時代時代の先端的なもの、魅力的な文化的なものに、ちょっと手を伸ばせば触れられる（中略）、やっぱり東京だな」と思って、「もともと東京志向ってなかったんだけど」、東京に来ることにした。《スクーリングで東京に来る》ことが、その後の東京での生活を始めるきっかけとなったのである。

②【分岐点 2】《インド旅行に行く》まで

東京に行こうと思った時、石川先生は東京で高校の教師をやることを考えた。そのためには改めて東京都の教員採用試験を受ける必要があった。大阪での高校教師在任中に、他県の教員採用試験を受けることはできないそうで、まず「高校の教師を辞めなきゃいけなかった」。「1 年ブランクがあって、その時母校で聴講生をやって、その夏に試験を受けて、それで都立に入り、都立高校の国語の教師として 4 年間勤務した。

石川先生は、「教師をやっている間は、ずっと自分が卒業生を送り出す側、自分が川の岸みたいな、学生が海にどんどん出て行って、自分はいつも見送っている側で、自分も変わりたいのかもしれません」⁵⁰と言っている。この「変わりたい」という気持ちについては、「何か違う世界を知りたい、世界を知りたいという気持ちだった」と語っている。東京でたまたま「インドを這う」という本を見て、書いた人が近くに住んでいることを知り、「こんな近くに住んでる人が、インドに一人旅をしているんだ」「自分もやれるかも」と思い、「それまで全く外国に行く気はしなかったけれど、行ってみよう」と思った。その後、インド旅行をした男性の友人から、インドで旅行中に会った女性で一人旅をしている人を紹介してもらい、実際にその女性と会って「インドの人のプライドのことや薬のこととか注意を聞いて」、「1 人で行っても大丈夫だ」と思い、「インドに旅行に行く」ことにした。

③【必須通過点 1】《日本語教師になろうと思う》まで

インド旅行に行った石川先生は、「人生観が変わるといって、インドが大好きに」なって、「こんなにおもしろいんだったら、旅行じゃなくて住んでみたい」、「住むのに一番近いのは自分が国語の教師だから日本語教師だ」と思った。ここで始めて《日本語教師になろうと思った》のである。石川先生はこの時の決断を「不純な、短絡的な動機」と言っている。

この時期は「留学生受入れ 10 万人計画」とその後の教師養成ブームともいわれるような時期と重なるが、これらについて「耳にしたと思う。私が日本語教師になろうと思ったこととは関連がない」と言っている。

Ⅱ「海外で日本語教師」：【分岐点 3】《ニューヨークから帰国する》まで

日本語教師になろうと思った石川先生が海外で日本語教師を経験したこの時期は、①マレーシアの大学で日本語を教えた時期、②ニューヨークの日本語学校で日本語を教えた時期に大きく分けられる。以下それぞれの時期に分けて経緯を述べる。

⁵⁰ 江口（2008）の調査対象者であった山川さんは、自身の日本語教師という仕事について「川が流れて行くように、来た人、いらっしゃい、そこで教えて、はい、さいなら。それが仕事。送り出すのが」と語り、自身のことを「止まり木みたい」と表現しており、同様の表現になっている。

①マレーシアの大学で日本語を教えた時期

日本語教師になろうと思った石川先生は、[当時の知り得る限りの資料を見て、日本語教育学会と国際交流基金の共催で東南アジアへの派遣を前提とした講座の募集があつて]、[一番やりがいがありそうで、しっかりしたものに見えたから応募して、試験を受けたらたまたま通] った。この講座は2年間で、都立高校の教師をして[3年目と4年目で、ちょうど担任を終えて、生徒を卒業させて、時間があいた時] だった。講座の[1年目は講習を週2日、2年目は実習を週3日] 受けていた。2年間の講座ではあったが、費用はそれほどかからなかったそうである。石川先生は、都立高校時代のことを振り返って、[日本の高校で10年教えて、とても楽しい気持ちで、ある意味の満足感を感じたわけです] と語っている。

講座修了後、高校教師を3月に辞め、翌4月から、[国際交流基金の派遣で、日本語教育専門家として]、マレーシアのA大学に派遣された。A大学での授業は、[2年かけてゼロ初級から（マレーシア政府派遣の）国費留学生として日本の国公立大学に留学させるという国家プロジェクト、ルックイースト政策の一環] だった。学生は全国の選抜試験で選ばれた優秀な学生だった。ただ一番優秀な学生はアメリカに行き、次に優秀な学生はイギリスに行き、その次が日本だったとのことである。マレーシアは複合民族国家で、中国系、インド系の人もいて、[政治の実権はマレー人で、経済の実権は中国系という中で、国費留学生はマレー人が対象で、将来は国を背負うような子たち] だと石川先生は思った。

派遣前の講座で1年間実習をやっていたが、[今から思うと日本語を教える授業のことは全く分かっていなかった]。[大学ではとりあえず授業をしなさいと言われ、文字カードや絵カードを使って練習] したものの、[国語の教師をやっていたけど、やっぱり、ほぼ分かっていなかった] と思った。[教室で実際にマレー人の子たちに教えて、やり取りする中で、こんなやり方はだめなんだとか、いいとかちょっとずつ分かって] いった。

マレーシアに派遣された直後に、第1回目の日本語教育能力検定試験があり、[みんなで見たら重箱の隅をつつくようなすごい問題でした] と言っている。マレーシアに派遣されていた人の中には、[帰国して受験した人としらない人がそれぞれいた] と言っているが、石川先生自身は検定試験を受験していない。

マレーシアで日本語教育専門家として2年いたあと、もう1年いないかと言われたが、[次はどこか他のところにいきたいと思って]、延長を断って帰国した。

②ニューヨークの日本語学校で日本語を教えた時期

マレーシアから帰国後、大学進学予備校の講師を3か月だけしていたころ、フランスへの語学留学を決め、塾の講師をやりながらフランスへの語学留学の準備を進めた。大阪で高校教師をしていた頃に見た[「天井桟敷の人々」という（フランス）映画を見て、ものすごく面白くて（中略）フランスの文化を感じて、フランス行ってみなきゃ] とフランスに興味を持った理由を語ってい

る。それまでは「頭の中では、どこだって同じよ人間なんて」と思い、「外国の文化って全く興味がなかった」そうである。また、フランスに行く時に日本語教師としてではなかったのは、「欧米で日本語を教えること、職を見つけることが難しいのを知っていたので考えず、フランス語を修得したい気持ちもあった」という理由だったとのことである。

そうしてフランス留学の準備を進め、ビザを取り、航空券も取った後で、「新聞の求人欄でニューヨークで働いてみませんか、という求人を読んで、それが魅力的に」思えたとし、「働きながらの方が長く住めると思って、そちらの方を受けて、採用されたので、ニューヨークに行くことになった」のである。石川先生は、ニューヨークに行く前に、再びインド旅行をしたそうである。

ニューヨークでは B 日本語学校で日本語を教え、ゼロ初級の学生から上級までの学生がいて、「上級には企業に経営のアドバイスをするようなプロの人」もいた。B 日本語学校の経営者は日本人で、奥さんが韓国人で産婦人科医、その 2 人が、日本語学校だけではなく、病院、文化スクール、日本文化の教室、日本人向けの英語学校などをトータルでやっていた。

石川先生は 1 年半、ニューヨークに滞在し、その間に結婚して、出産のために《ニューヨークから帰国する》ことにした。この時点ではまたニューヨークに戻るつもりで、「グリーンカードもって 1 回更新したけど、2 回目は住んでないと更新できなくて」、そのままにしてしまった。

Ⅲ「日本語教育から離れる」：【必須通過点 3】《日本語教育に戻ろうと思う②》まで

①【必須通過点 2】《日本語教育に戻ろうと思う①》まで

ニューヨークから帰国して出産し、子供がまだ小さかったころは、大学を受験する高校生の、国語の家庭教師をしていた。当時はバブルがはじける前で、家庭教師先まで新幹線通勤をしていた。「ずっと仕事はしていく、そういう基本的な考えはあるので、ある時点で子どもを預けて」と思い、「子供が 2 歳ぐらいの時に」、《日本語教育に戻ろうと思う①》のである。仕事として日本語教育を選んだ理由として、「仕事を続ける」が第一で、次に「面白い仕事だから」が第二の理由だったと語っている。

②【分岐点 4】《C 日本語学校を辞める》まで

日本語教育に戻ろうと思った石川先生は、日本語教育関係の出版社に掲示してあった教務主任の求人を見て、その出版社の課長に C 日本語学校のオーナーを紹介されて、C 日本語学校に勤務することにした。紹介された時、石川先生は自身「あほだったと思う」と言っていたが、「まさかこれは日本語学校を隠れ蓑にして、不法なことをするとかってことはないですよ、と一応確認した」そうである。その時の返事は「大丈夫です」だった。

C 日本語学校は、日本語学校を立ち上げる準備をしているところで、そこに教務主任として入ったのである。しかしながら、勤務を始めてから、学校や寮になる施設を紹介され、日振協が認

定のための審査に来て許可がおり、学生を募集し始めて、実際に中国人学生の名簿が届き始めた頃、勤務を始めて3か月後くらいに、《C日本語学校を辞める》ことにした。

C日本語学校を辞めることにしたのは、勤務を始めた後、いくつか気になる点があったからだ。学校の寮として見せられた建物がラブホテルのあとの建物であったり、オーナーはコンクリート会社を営んでいてそこで学生を働かせようとしているのではないか、と疑いを持ったり、学校に出入りする人たちに対して、[胡散臭い、教育の人たちじゃないという、やな感じ、怖い感じ]を抱いたり、ということがあったのである。

実際に、C日本語学校を辞めて2年後ぐらいに、石川先生のところに突然刑事が来て、C日本語学校のオーナーと事務局長をしていた責任者が逮捕されたことを聞いた。C日本語学校の勤務をそのまま続けていたら、自分も逮捕されていたかもしれない、と石川先生は言っている。

③【必須通過点3】《日本語教育に戻ろうと思う②》まで

石川先生は[C日本語学校のことがあって、懲りて、それでいやになっちゃった]といい、子供が小学校低学年くらいまで、日本語教育とは無関係の仕事をパートタイムで3つしていた。辞書の編纂で紙ベースからデータベースに切り変わる時期の、データベースへの打ち込みの仕事、コンピューターのソフトを作る会社、紳士服の販売員である。[いろんなこと、全く違う職種をやってみたかった、スーパーのレジもやってみたかった]という感じだった。これらの仕事はすべてパートタイムだったが、パートタイムであっても[20時間だと有休(がとれる)とか、そういうのがそこでしっかり分かった]ので、後に日本語学校で働いた時に、非常勤であっても有休がとれるということを学校側に言うことができた、と言っている。

3つのパートの仕事はおもしろかったが、[子供は保育園のあとで、ベビールームみたいなところで預かってもらわなきゃいけないのもあったし、お給料はそっくりそこにいっちゃうぐらいだった]が、[でも働きたかった、働いて当然みたいな感覚]だった、とのことである。

ニューヨークから帰国後、一度日本語学校勤務をしようと思ったが、実際に授業をすることなく3か月で辞め、その後は日本語教育とは関係のないパートの仕事をしていた。この時期は[ほんとに日本語教育に戻ろうか迷って]いて、[働くことは絶対にしようと思ったけど、それが日本語教育なのかは迷って]いた。しかしながら、子供がいると簡単に外国に行けないこともあったが、日本語教育をやっていると、[異文化、若い子、可能性いっぱい持ってる、夢持ってる]学生に出会うこと、それが[おもしろいということを知ってしまったから]、子供が5歳ぐらいの時、[42,3歳の時、日本語教育やっぱり戻ろう、やっぱりそうかな、みたいな感じ]で、《日本語教育に戻ろうと思った②》のである。

石川先生はパートタイムをやっている時期に、全く日本語教育から離れていたというわけではなく、日本語学校勤務を始める前の1年間ほど、プライベートレッスンやボランティアを週1,2回やっていたとのことである。

IV「日本語学校勤務」：【分岐点 6】《I 養成講座の講師としても勤務する》まで

①【分岐点 5】《F 日本語学校に勤務する（非常勤）》まで

日本語教育に戻ろうと思い、D 日本語学校で専任として勤務を始めた。[多分募集を見て、応募したのだろう、それしかない] ということである。当時住んでいたところから近く、[池袋から駅 1 個だけ、駅の目の前が学校で、楽なところじゃなきゃ] と思っていた。子供がまだ小さく、熱を出したなどの連絡が来ることもあり、子供との時間を増やすために専任を辞めさせてくださいと言って、非常勤になったが、2 年間勤務した後、辞めている。

D 日本語学校を辞めたのは、[いやになったから、教務主任がいや] だったこと、[教案を 5 分刻みで作らせ] ていて、[高校教師の 10 年間で書いた教案よりも日本語教師 2 年間で書いた教案の方が多かった] 上に、[学期が終わるとその教案がただ束ねられてどさっと積んであって、全く活用されてなかったこと、それを見た時はなんだろうと思った] こと、が理由であった。

その後、E 日本語学校の募集を見て応募した。E 日本語学校は [日本語学校を副業でやってるみたいな、ワンマン経営の会社で、学校を立ち上げる時で、教務主任をやらないか] と言われた。E 日本語学校勤務が本決まりになりそうになった時に、ワンマン社長ということで C 日本語学校のことを思い出し、[ものすごくお給料がいいというのは言われ、辞めるって言ったら、もっとはずむと言われたけれど]、でも辞めることにした。[利用されるのが見え見えだった] から、とのことである。

E 日本語学校の採用を断った後、《F 日本語学校に勤務する（非常勤）》のである。F 日本語学校の [創始者のご夫婦がジャパンファウンデーションの先輩] だったそうである。[応募したら非常勤だったのか、週 2～3 回希望で出したのか、この頃から授業だけをやりたいと思っていたのかははっきり覚えていない] そうだが、少なくとも専任希望ではなかったようである。しかし、勤務している時に妊娠が分かり、出産のため数か月で辞めている。F 日本語学校からは、[辞める時は「出産してからもどってくださいね」と言ってくださった] が、その後事情があって F 日本語学校には戻らなかった。

日本語教師に復帰しようと思ってから、日本語学校に応募して採用され、なんらかの理由でやめているが、C 日本語学校、D 日本語学校、E 日本語学校までは専任教師、それも教務主任としての勤務や採用であったり、専任としての勤務であったが、F 日本語学校では非常勤講師としての勤務に変わっている。

②【分岐点 6】《I 養成講座の講師としても勤務する》まで

その後、G 日本語学校に応募して採用され、非常勤講師として 10 年以上勤務した。G 日本語学校は [すごくおもしろかったけど、ほとんど上級しかやらせてもらってなかった] とのことである。

2011年の東日本大震災の影響で、学生が減り、経営が厳しくなって、学校の「規模を縮小し（中略）、副校長が年齢の上からか時給の上からか分からないけど、（講師を）呼んで若い人のために」と言われ、切られたのである。「でも全然それはそれで（よかった）、だってそのあと入ったところ（日本語学校）ってすぐ決まったから」とのことである。

G 日本語学校を辞めたあと、H 日本語学校にすぐに非常勤講師として入った。「あと何年日本語教師できるか分からないと思っていたら」、I 養成講座の求人が出ていたので応募して、H 日本語学校とほぼ同時に採用が決まり、「I 養成講座の講師としても勤務した」。養成講座の講師としての応募条件は、実際の教授経験だったようである。養成講座の講師に応募した理由として「日本語講師だけで終わるんじゃなくて、次世代の日本語教師の育成に参加できるならやりたい、私の経験がそれにお役にたてるならうれしい」と言っている。

H 日本語学校からは「他のところと二股かけないように」と言われたが、同じ日に「I 養成講座からもオッケーがでたから」、やりたいのは養成講座の講師だからということで、I 養成講座の勤務も続けた。

石川先生は、C 日本語学校に始まり、D 日本語学校、E 日本語学校の応募、F 日本語学校、G 日本語学校と5つの日本語学校に応募をしている。ここまでで同時に複数の日本語学校に勤務したことはなく、1つの日本語学校を辞めた後、次の日本語学校に応募して、応募したところはすべて採用されている。これについて石川先生は、「基金の派遣とかニューヨーク（の経験）だと思うんですけど、一応出せば即採用」だと言っている。駅から近いかなどなどの条件も見るが、「たまたま出して、採用になって、そこにいるみたいな感じ」とのことであった。

V 「養成講座の講師としても勤務」：【等至点】《日本語学校教師を続ける》まで

H 日本語学校とI 養成講座の両方に採用され、日本語学校の非常勤講師と養成講座の講師を同時期にすることになった石川先生は、「養成（講座の講師）と日本語学校って違うけど、やっぱり次世代の人を育てられるのに、ちょっとでも携われるってすごいおもしろいと思って、日本人だけど、でも面白かった」と、養成講座について言っている。

H 日本語学校では、面接の時に時給を提示され、それを石川先生は授業の1コマ分と受け取っていたが、実際には1コマ45分の授業を4コマやると時間にして3.5時間となり、3.5時間分の給料だった。それを後で知り、「すごいずるい、そういうずるいのは納得できないと思って、でも途中でやめるのはいやだったから1年」勤務してやめている。「無責任な形の辞め方はしたくないという気持ち」から、1年は続けたそうである。H 日本語学校では、「授業でやることは全部いろいろ決まっていて、楽だけど、（中略）特別なことはするな、クラスで特別に指導するっていうのをやってくれるな」と言われていた。

一方、I 養成講座の方は、「教務主任に何度も何度も曜日を変えてほしいと言って、1年ぐらいお願いしてたのに、変えてくれなかった」といい、「融通がものすごくきかなかった」ということ

で、辞めている。I 養成講座では、「留学生に教えるのとはまた別のおもしろさ、日本語の姿が見えて来るおもしろさ」があった。実際に授業としては「異文化理解とか実習」を担当し、「自分が楽しみながら教えるための準備」をして、そのうちに「日本語ってこういうのなんだな、そんなのでおもしろかった」と言っている。I 養成講座には 2, 3 年勤務した後でやめたとのことであったが、この I 養成講座での勤務を経て、養成講座の「おもしろい味をしめちゃった」ので、辞めて 3 か月後に K 養成講座に応募して勤務を始めている。養成講座のおもしろさについて、「はっきりと気付いていなかった面白さがわかってきたという意味、(受講生の) 模擬授業を見て、アドバイスしたりする中でも、多くの気づきがあるし、日本語の形がおぼろげながら見えてくる部分がありました」、「足を踏み込むと悪女に魅入られたじゃないけど、ほんとにおもしろくて、結局それで続けちゃうっていうか、(中略) あと、日本語の姿が別のものとして見えてくるおもしろさがありますよね」ということも語っていた。

K 養成講座での勤務を始めると同時に、K 養成講座と経営母体が同じ K 日本語学校でも非常勤講師として勤務を始めているが、応募した時は養成講座の講師だけに応募していたそうである。K 養成講座で講師をやりながら、同時に K 日本語学校で教師をしている人が多く、K 養成講座ではそれが売りになっているとのことである。石川先生はそれを講師の立場から、「先生方が両方やっているのは、やっぱりおもしろいから。だって現場離れたらつまらない(中略) 養成だけなんて空回りする」と言い、また、学校としても「現場に立つ現役の教師が教える実習講座というアピールがあるのではないか」と言っている。日本語学校で留学生を相手に授業をやっているから、養成講座で「実際についこないだこんな授業をやったこうだった」と言えるのだそうだ。また、養成講座の受講生には「日本語教師は儲かりませんよ、でもおもしろいから」とよく言うそうである。

H 日本語学校での 1 年間の勤務の後に、J 日本語学校に応募し、現在まで《非常勤講師として勤務を続けている》。

石川先生は、I 養成講座を辞めて 3 か月後に、K 養成講座の勤務を始め、一方で H 日本語学校を辞めて 3 か月後に J 日本語学校での勤務を始めている。日本語学校では 3 か月を 1 学期としているところが多く、ちょうど 1 学期間だけ、間をあけてだけで次の勤務が決まっていたことになる。

7-3. 選択の理由の分析と考察

石川先生の現在の勤務校に至るまでの経緯を「選択」に注目してみていく。まず、前節で提示した 5 つの時期と、変遷図の中の、【分岐点】【選択】【必須通過点】を一覧にして表 7-1 に示す。

表 7-1 変遷図における分岐点と選択（石川先生）

	分岐点	選択
I「高校教師」		1<大阪で高校教師（国語）として勤務する>
		2<通信教育でやりたい勉強を始める>
	1<<スクーリングで東京に来る>>	
		3<東京に行こうと思う>
		4<都立高校で教師（国語）として勤務する>
	2<<インド旅行に行く>>	5<インド旅行に行く>
【必須通過点 1】<<日本語教師になろうと思う>>		
II「海外で日本語教師」		6<派遣前提の講座に通う>
		7<派遣の延長を断る>
		8<帰国後大学受験予備校の講師として勤務する>
		9<フランス留学の準備をする>
		10<B 日本語学校（NY）の教師募集に応募する>
	3<<ニューヨークから帰国する>>	11<ニューヨークから帰国する>
III「日本語教育から離れる」		12<家庭教師をする>
	【必須通過点 2】<<日本語教育に戻ろうと思う①>>	
		13<C 日本語学校勤務に勤務する（教務主任）>
	4<<C 日本語学校を辞める>>	14<C 日本語学校を辞める>
		15<パートの仕事をする>
	【必須通過点 3】<<日本語教育に戻ろうと思う②>>	
IV「日本語学校勤務」		16<D 日本語学校に勤務する（教務主任・非常勤）>
		17<D 日本語学校を辞める>
		18<E 日本語学校に応募する（教務主任）>
	5<<F 日本語学校に勤務する（非常勤）>>	19<F 日本語学校に勤務する（非常勤）>
		20<F 日本語学校を辞める>
		21<G 日本語学校に勤務する（非常勤）>
		22<G 日本語学校を辞める>
		23<H 日本語学校に勤務する（非常勤）>
V「養成講座の講師としても勤務」	6<<I 養成講座の講師としても勤務する>>	24<I 養成講座の講師としても勤務する>
		25<H 日本語学校を辞める>
		26<J 日本語学校に勤務する（非常勤）>
		27<I 養成講座の講師を辞める>
		28<K 養成講座の講師として勤務する>
		29<K 日本語学校に勤務する（非常勤）>
【等至点】<<日本語学校教師を続ける>>		

次に、【分岐点】ごとに、【選択】【必須通過点】の理由について、キャリア・アンカーを意識しながら分析・考察していく。

(1) 【分岐点 1】《スクーリングで東京に来る》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
1	大阪で高校教師(国語)として勤務する	[男女差が少ない] [夏休みが一番長かった] [大阪は学校からプロ野球の選手で行ってる人がいた] [いろんな個性に会うのがおもしろい] [公務員は男女同一賃金]	
2	通信教育でやりたい勉強を始める	[大学時代にやらなかった自分の好きな勉強をしようと思って]	

【選択 1】＜大阪で高校教師(国語)として勤務する＞

石川先生は、神奈川と埼玉の中学校の教員採用試験、新潟と大阪の高校の教員採用試験を受けて、神奈川の中学校以外は合格し、大阪での勤務を決めている。その理由として、中学校よりも高校の方が夏休みが長いと聞いたこと、出身地の新潟よりも大阪に行きたかったことをあげている。また、そもそも教師になろうと思ったのは、教師という仕事が男女同一賃金であること、をあげていた。後に東京に行くことを決めるまで、東京志向はなかったと石川先生は言っているが、神奈川や埼玉の教員採用試験を受けていること、新潟よりも大阪に行きたかったことから、当時は東京ではなくとも都会への志向が見える。

【選択 2】＜通信教育でやりたい勉強を始める＞

大阪で高校の国語教師として勤務している間に、大学時代にやらなかった好きな勉強をしようとして通信教育で勉強を始めた。出身地とは違う場所での就職、就職してからも自分の興味のあることの勉強をしていることから、同じ環境に満足しない、同じことを辛抱強く続けることをよしとしない、という傾向がうかがえる。

【分岐点 1】では、大阪への移動や高校教師として勤務しながらの通信教育受講のように「現状に満足しない」というキャリア・アンカーがみてとれる。

(2) 【分岐点 2】《インド旅行に行く》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
3	東京に行こうと思う	[大阪の活気やパワーとは別の、時代時代の先端的なもの、魅力的な文化的なものにちょっと手を伸ばせば触れられる、]	・「留学生受入れ 10 万人計画」策定(1983)

		やっぱり東京だな]	・日本語教師に必要な教育内容提示(「日本語教員の養成等について」1985)
4	都立高校で教師(国語)として勤務する	[東京に来ようと思って、1年ブランクがあって、その時母校で聴講生をやって、その夏に試験を受けて]	
5	インド旅行に行く	[卒業生を送り出す側、自分が川の岸みたいなの、学生が海にどんどん出て行って] [自分も変わりたいかった] [「インドを這う」という本を書いた人が近所に住んでいた] [こんな近くに住んでいる人がインドに一人旅をしているんだ、と思った] [インドに3か月一人旅で行った友達がインドで会った女性の一人旅の人を紹介してくれて(中略)話を聞いて大丈夫だと思った]	
—	【必須通過点1】 日本語教師になろうと思う	[インドが大好きになった] [こんなにおもしろいんだったら、旅行じゃなくて外国に住んでみたいと思って] [住むのに一番近いのは自分が国語の教師だから日本語教師だと思った]	

【選択3】＜東京に行こうと思う＞

通信教育の一環であったスクーリングで東京に来た石川先生は、東京の先端的なもの、魅力的な文化に触れることに刺激を受け、東京に行こうと思った。大阪についても、出身地の新潟と比べ異文化で、パワーも活気もあったが、それ以上に東京に魅力を感じたということのようである。

【選択4】＜都立高校で教師(国語)として勤務する＞

東京に出てくることが目的であったとはいえ、高校教師以外の仕事をしようという気はなく、1年間のブランクを経て、大阪での高校教師生活から東京での高校教師生活に変わったのである。石川先生は高校教師を選んだ理由として、男女の差が少ないこと、夏休みが小中学校よりも長いと聞いたこと、などの勤務条件以外に、いろいろな個性に会うことがおもしろい、ということも言っており、東京という新しい場所への興味はあったが、高校教師以外の新しい仕事をやろうとまでは考えず、教師という仕事にこだわりがあったことが窺える。

【選択5】＜インド旅行に行く＞

都立高校で教師として勤務を始めた後、自分も変わりたいと思っていた石川先生は、「インドを這う」という本を読んで、これを書いた人が近所に住んでいたことからインドに興味を持ち、「自分もやれるかも」と思った。そして、友人にインドの話を聞き、準備を整えて、インド旅行に行

くことにした。今までに考えたことがなかった場所への興味であり、「やれるかと思った」ことから、今までに経験したことがなかったことへの興味でもあるといえる。

東京に行こうと思ったきっかけは、大阪で高校教師をしている時の夏休みのスクーリングで東京に来たことであり、インド旅行に行こうと思ったきっかけは、「インドを這う」という本を読んだことだった。大阪から東京に住む場所を変えること、当時、女性が1人で海外旅行に行くことはどちらも、費用や時間、労力、精神的な負担もあったと思われるが、自分が興味を持ったことに対して、それらを惜しまない姿勢が窺える。

【必須通過点1】《日本語教師になろうと思う》

インド旅行を経験しておもしろいと思い、こんなにおもしろいのであれば旅行ではなく住んでみたいと考え、住むのに一番近いのは自分が国語の教師だから日本語教師だと思い、ここで初めて日本語教師になろうと思ったのである。このような経過を石川先生は、不純で、短絡的な動機だと言い、外国に住むために一番の最短距離だとも言っていた。自分で自己中心的な動機だと考えていたようである。

この時期に、石川先生が抱いていた日本語教師とはどんなものだったのか。国語教師も日本語教師も同じ教師であり、教える内容は国語と日本語、国語はすなわち日本語であるから、国語教師である自分が海外でその経験を活かすとすれば、日本語教師だと自然に頭に浮かんだのかもしれない。ただ、実際には学校教育法の範囲内にある高校やその教師と、当時まだ法的な根拠や規制のない日本語学校や日本語教師という違いがまずある。そして、教える相手は国語教師の場合は日本人の高校生であるが、日本語教師の場合は外国人、教える内容は国語の場合は基本的には日本語の文章の読解であるが、日本語の場合は外国語としての日本語である。このような違いを石川先生がどこまで認識していたのかは分からないが、少なくとも国語教師の自分であれば日本語教師は同じような種類のものだと考えていたようである。これは、石川先生自身、当時のことを振り返った時の「不純な、短絡的な動機」という言葉からも窺える。

【分岐点2】では、大阪から東京への移動や、国語教師から日本語教師への転換を伴う選択をしている。そして、どちらの場合も「自分の興味関心に従う」というキャリア・アンカーが見えてくる。

(3) 【分岐点3】《NYから帰国する》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
6	派遣前提の講座に通う	[東南アジアへの派遣を前提とした募集があつて、一番やりがいがあつて、しつかりしたものに見えた]	・マレーシアでルックイースト政策推進

7	派遣の延長を断る	[2 年アジアにいたから次はどこか他のところに行きたいと思って]	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校の設置基準制定（「日本語教育施設の運営に関する基準」1988） ・第 1 回目の日本語教育能力検定試験実施(1988) ・悪質な日本語学校増に対し、就学生の入国在留審査の厳格化 ・日本語学校の審査認定開始（「日本語教育振興協会設立」1989）
8	帰国後大学受験予備校の塾の講師として勤務する		
9	フランス留学の準備をする	[欧米の都市で生活してみよう] [大阪時代にフランスに行ってみなきゃと思った]	
10	B 日本語学校 (NY) の教師募集に応募する	[新聞の求人欄でニューヨークで働いてみませんか、という求人を読んで魅力的に思えた] [働きながらの方が長く住めるとして]	
11	NY から帰国する	[結婚して日本で出産を決めたので]	

【選択 6】＜派遣前提の講座に通う＞

日本語教師として日本語学校に採用されるためには、2 章、2-1-3「日本語学校の教師」で述べた通り、現在では 3 つの方法がある。学士の学位を持ち、420 時間の日本語教師養成講座を修了すること、日本語教育能力検定試験に合格すること、大学や大学院の日本語教育専攻課程を修了すること、である。しかしながら、第 1 回の日本語教育能力検定試験が実施されたのは 1988 年であり、石川先生が日本語教師を目指そうと思った時にはまだ実施されておらず、420 時間の養成講座を修了するか、大学や大学院の日本語教育専攻課程を修了するかのどちらかであった。その中で日本語教育学会と国際交流基金の共催で海外への派遣前提の講座に通うことにした。外国に住むことを目的としていた石川先生にとって、講座修了後の派遣が前提であったことは、講座を選ぶ上で大きな理由だったと思われる。また、生活の糧でもあった高校教師をやりながら通うことができるということも 1 つの理由であっただろう。

海外に長く住むことが目的で、そのために日本語教師を選び、これを「不純な、短絡的な動機」だと考えたとしても、そのために専門知識を身に付ける必要があり、それには長い期間も必要であった。つまり、日本語教師は国語教師に近い仕事ではあるが、そのための専門的知識が必要な仕事だという認識を持っていたことが窺える。ただし、日本語教師は海外に住むための手段として考えており、その手段のために長期間の講座にも通い続けていたわけで、それだけ海外に住むという希望が強かったのだと思われる。

その後、石川先生は、国際交流基金の派遣で日本語教育専門家として、マレーシアの A 大学に派遣されたが、派遣先は自分では選べなかったと言っている。また、派遣された直後に第 1 回の日本語教育能力検定試験が実施されたとのことであった。

【選択 7】＜派遣の延長を断る＞

A 大学での任期の 2 年が終わり、もう 1 年いないかと言われたが、2 年アジアにいたから次はどこか欧米の都市に住んでみたいと思い、延長の打診を断っている。マレーシアで日本語を教えていた 2 年間のことを、自分は国語の教師だったけれど、講座を受けた時は日本語教師をよくわかっていず、マレーシアで実際に教えていく中でやり方を見つけていった、と語っていることから、国語教師と日本語教師の違いをマレーシアでの派遣期間中に実感したといえる。当初、自分が考えていた「国語教師だから海外に行くためには日本語教師がいい」という考え方に自分自身で疑問を持ったこともあったが、2 年間「日本語教育専門家」として日本語を教え、自分なりに授業のやり方を工夫し、日本語教師としての自覚は持っていたと思われるが、日本語教師を続けることよりも、アジア以外の場所に住みたいという希望が強かったことになる。この時点でも石川先生の興味は、日本語を教えることよりも海外の様々な場所に住むことであったことが分かる。

【選択 8】＜帰国後大学受験予備校の塾の講師として勤務する＞

マレーシアから帰国後、大学進学予備校の塾の講師として 3 か月だけ勤務している。2 年間の海外での日本語教師経験があれば、日本国内の日本語学校に応募した場合に経験者として採用される可能性は高いと思われるが、石川先生は応募してはいない。つまり、この時点では日本国内の日本語学校に勤務することよりも海外に行くことを考えていたことが窺える。

【選択 9】＜フランス留学の準備をする＞

2 年間の派遣前提の講座を受講し、マレーシアで 2 年間の日本語教師の経験を経ても、日本語教師をやりたいという希望は出て来ず、以前から興味があったフランスに語学留学生として行くための準備を進めた。フランスで日本語教師の仕事を見つけることは難しいと思っていたこともあり、フランスで日本語教師をやるよりも、語学留学生としてフランスに住むことを優先させたということになる。

【選択 10】＜B 日本語学校（NY）の教師募集に応募する＞

フランス留学の準備を進めている時に、新聞でニューヨークの B 日本語学校の求人を見て応募し、採用され、フランスへの語学留学を取りやめて、ニューヨークの日本語教師を選んだのである。この時に選択の基準となったことは、語学留学生と日本語教師のどちらの身分で行った方が長く外国に滞在できるか、ということであり、日本語教師の方が長く滞在できると考えてニューヨーク行きを選び、再び手段としての日本語教師という意識を持ち始めたことになる。やはり、石川先生にとって、外国に住むこと、それも長く住むことが最優先だったことが分かる。

【選択 11】＜NY から帰国する＞

ニューヨークの B 日本語学校に 1 年半勤務し、その間に結婚し、出産のために日本に帰国することにした。この時点では、出産後にニューヨークに戻るつもりだったこともあり、帰国しての

出産を選んだと思われるが、出産後、夫の希望に従って日本にとどまることにした。これ以降、石川先生は外国には住んでおらず、結果的に出産のための帰国と家族の意見がその後の経緯を決めたことになる。

【分岐点 3】でも、外国に住みたいという「自分の興味関心に従う」ことを最優先に仕事を選択しており、キャリア・アンカーは変わっていない。

(4) 【分岐点 4】《C 日本語学校を辞める》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
12	家庭教師をする	[子供が小さかったから]	<ul style="list-style-type: none"> ・新たな「日本語教育施設の運営に関する基準」発表(1993) ・日本語教育に関する現状の課題(日本語学校の質的向上と教員養成の必要性)提示(「日本語教育推進施策について」1993)
—	【必須通過点 2】日本語教育に戻ろうと思う①	[子供が 2 歳ぐらいの時に日本語教育に戻ろう] [家庭教師が終わって日本語教育やろうかな、と思った]	
13	C 日本語学校に勤務する(教務主任)	[出版社で募集が貼ってあった(中略)、確かだと思った]	
14	C 日本語学校を辞める	[立ち上げの準備をしている時に、日振協のオッケーが出たあと、見るからにうさんくさい、変な人たちが出入りしてる] [教育の人たちじゃない、やな感じ、怖い感じ]	

【選択 12】＜家庭教師をする＞

ニューヨークから戻って出産後、子供が小さいうちは家庭教師をしていた。出産後に日本語教師を選ばずに家庭教師をしていたのは、時間的に融通が利いたこともあったかもしれない。しかしながら、ニューヨークでの経験を活かして日本語教師をやろうという意欲はあまりなかったか、あるいは、日本国内の日本語学校教師の勤務形態として、専任講師と非常勤講師があり、非常勤講師の場合は時間の融通が利くという認識がなかったのかもしれない。

【必須通過点 2】《日本語教育に戻ろうと思う①》

家庭教師が終わって、子供が 2 歳ぐらいになった時に、日本語教育に戻ろうと考えた。大阪から東京に来るときに、1 年ブランクを経ても都立高校の教師になろうと考えたように、海外で日本語教師をする前にやっていた高校教師を、再び選択肢の一つとして考えても不思議ではなかったが、高校教師という選択はしてない。

日本語教師と高校教師との違いは、高校教師は教員免許が必要であり、日本の学校教育制度の中にあり、授業以外の業務もある、などいくつかあるが、この時の石川先生の立場からすると、一旦辞めた後に復帰するときの条件が大きく違っていたと言える。日本語学校教師は日本の学校

教育制度の外にあるため、一旦やめて復帰するときには、日本語学校等で採用が決まれば復帰できる。一方の高校教師は一旦やめて復帰する場合、働きたいと思う都道府県の教員採用試験を再度受けて合格する必要がある。石川先生は、「高校教師に戻るにはもう 1 回受験しなきゃいけないめんどくささはある」「高校教師の 10 年間は意味満足だった」と語っており、日本語教師として海外で合計 3 年半の経験を積んだ後であるということ、高校教師に戻るためには採用試験を受ける必要があること、これらを考えた時に、自分にとってやりやすい日本語教師の方を選択したのではないだろうか。

石川先生は働くことについて、仕事をしないという選択肢は考えられなかった、ずっと仕事をしていくという基本的な考えが第一で、その次の理由として面白い仕事をしたい、と言っていたが、それに加えて復帰するときの簡単さ、もあつたように思われる。つまり、石川先生にとって、日本語教師は自分が仕事を続けるための条件を考えた時に、最も条件にあっていた仕事であり、逆に言えば日本語教師の仕事内容についての面白さは、この時はそれほど感じてはいなかったのかもしれない。

【選択 13】＜C 日本語学校に勤務する（教務主任）＞

日本語教育に戻ろうと思い、出版社に掲載されていた募集を見て、出版社からの紹介を受け、C 日本語学校に勤務するという選択をした。この C 日本語学校は、石川先生が日本国内で初めて日本語教師をやろうと応募した学校である。

この時期（1993 年頃）は、1980 年代後半の就学生の不法就労や悪質な日本語学校の増加に対処するため、入国審査が厳格化した時期で、1993 年には日本語学校の設置基準が改定されている。C 日本語学校は、これから日振協の許可を得る、学生や他の教師を募集する、という学校立ち上げの段階であり、設置基準に則り教務主任が必要な時期であった。そこで石川先生は教務主任として採用されたのである。

しかしながら、石川先生は「日本語学校の教務主任」という仕事について、あまり把握していなかったのではないだろうか。そもそも日本国内の日本語学校勤務の経験がなく、日本語学校の運営についての知識もなかったと思われる。学校立ち上げのために教務主任が必要だった学校側としては、海外で計 3 年半の日本語教師経験と日本で 10 年の高校教師経験があつた石川先生は、教務主任の要件として十分であり、石川先生の方も教務主任の仕事内容をほとんど把握していなかったために、引き受けてしまったのではないかと思われる。

この時の石川先生にとっての日本語教師は、海外で経験した「日本語を教える人」であって、日本語学校を運営する専任講師という存在は認識していなかったといえる。

【選択 14】＜C 日本語学校を辞める＞

石川先生は、学校のオーナーがコンクリート会社を経営していてそこで学生を働かせるのではないかという疑いをもったこと、学校の施設を見せてもらい、関係者を紹介される中で、学校に

出入りする人たちが教育関係者には思えないという不安を感じたことから、3 か月で C 日本語学校を辞めている。10 年間の高校教師の経験から、教育に携わる人のイメージが石川先生の中でできていて、そのイメージとは違うという感覚を持ったのだと思われる。この時期、悪質な日本語学校の問題が新聞等で取り上げられていたことから、石川先生は採用の際に、直接不法なことはしていないか確認をしたのだと思われるが、有名出版社の紹介でもあり、採用された時はそれほど疑いを持たなかったようだ。ただ、後でわかることではあるが、C 日本語学校も悪質な日本語学校の 1 つであり、石川先生が学校の関係者の様子から何かおかしいと感じ、3 ヶ月で辞めたことは結果的に正しかったことになる。この時のことを石川先生は「失敗」「トラウマ」と語っている。

石川先生が C 日本語学校を辞めた時点ではまだ日本語学校の通常の勤務はしておらず、有名な出版社からの紹介にも関わらず悪質な学校だったことで「懲りた」「いやになった」といい、日本語教師という仕事から気持ちが離れていったことが窺える。

【分岐点 4】では、海外に住むという NY に行く前までに抱いていた興味関心に従うことを断念せざるを得なくなり、迷っていた時期であるといえる。その中で手段としてではなく、初めて「日本語教育に戻ろう」と考え、日本語学校に応募した。キャリア・アンカーとしての日本語教師を自覚した時期であったといえる。

(5) 【分岐点 5】《F 日本語学校に勤務する》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
15	パートの仕事をする	[働きたかった、働いて当然みたいな感覚、シンプルに生きるのって有り得ない] [家庭に入る、何もしない方が楽、という感覚はなかった]	・就学生の入国審査の緩和策実施 (「身元保証人制度の廃止」1996、 「在留期間の延長」1997、 「資格外活動 1 日 4h から週 28h 以内」1998、 「在留期間の見直し」1999 など)
—	【必須通過点 3】日本語教育に戻ろうと思う②	[子供がいると簡単に外国に行けない] [おもしろいっていうのを知ってしまった]	
16	D 日本語学校に勤務する(教務主任、非常勤)	[募集を見て] [池袋から(駅が)1 個だけ(中略)楽なところじゃなきゃ] [専任をやめさせてくださいって言って]	
17	D 日本語学校を辞める	[教務主任がいやだった] [高校教師をやった時よりも多く教案を書かされた]	
18	E 日本語学校に応募する(教務主任)	[ワンマン経営の会社で、前(C 日本語学校)を思い出し、利用されるのが見え見えだった]	
19	F 日本語学校に勤務する(非常勤)	[創始者が基金の先輩] [採用されて授業した]	

【選択 15】＜パートの仕事をする＞

石川先生は、C 日本語学校を辞めた後、仕事はしたかったが日本語教育から距離を置きたいと考えたのか、子供が小学校低学年くらいまでパートタイムの仕事をしていた。主な収入源は夫だったこともあり、以前からやってみたいと思っていた仕事を自分のできる範囲でやっていた、ということになる。

【必須通過点 3】《日本語教育に戻ろうと思う②》

石川先生は 42, 3 歳ぐらいの時に、日本語教育に戻ることを決めた。日本語教育に戻る理由として、子供がいると簡単に外国に行けないこと、日本語教育のおもしろさを知ってしまったことを挙げている。これらのことから、外国に住むことはもう考えていなくとも、外国につながる仕事をしたいと考えたこと、そして、これまでの日本語教師についての考えが変化してきていることが窺える。これまでは、日本語教師は外国に住むための手段として語られてきたが、日本語を教えることについては語られてこなかった。しかしながら、外国に住むことが難しいと考えたことや、いろいろな仕事をやってみたいと思って始めたパートの仕事を経験したこと、それらと日本語教師を比べた時に、初めて日本語教師のおもしろさを自分なりに見つけようとしたのではないか、と思われる。

石川先生は、日本語教師のおもしろさの前に、まず教師のおもしろさとして、人間がおもしろい、いろいろな個性に会える、育てていく仕事であるということをあげ、他のもっとつらい仕事と比べたら教師は明るいところが見られる、エネルギーや夢を持っている子たちが見られる、とも言っている。それに加えて異文化の若者たち、と考えた時に外国に住んだ方がおもしろい、その両方を兼ね備えたのが日本語教師の仕事だった、と語っている。外国に住むことを諦め、高校教師に戻ることに見切りをつけ、日本語教師を選んだことに意味を見出そうとした結果、導き出した答えだったのではないだろうか。

この時の石川先生にとっての日本語教師とは、外国に住むための手段という位置づけではなくなり、日本語教師と他の仕事とを比較して勤務条件やおもしろさなどを考えた結果、一番自分の希望する条件に合う仕事という位置づけに変わったといえる。

【選択 16】＜D 日本語学校に勤務する（教務主任、非常勤）＞

石川先生は、D 日本語学校に応募して教務主任として採用され、初めて日本国内の日本語学校で通常の勤務をすることになった。駅から近いなどの条件は一応考えるものの、応募して即採用されたといい、日本語学校に採用されることに苦労していなかったことが窺える。日本国内の日本語学校勤務経験は C 日本語学校以外になかったものの、国際交流基金派遣の日本語教育専門家としてマレーシアの A 大学で 2 年、ニューヨークの B 日本語学校で 1 年半の日本語教師経験があったこと、加えて高校教師経験が 10 年あったことも即採用につながったと思われる。

【選択 17】＜D 日本語学校を辞める＞

D 日本語学校のことについて、授業の詳細な教案を書かされ、自身も他の教師に書かせていたが、それが活用されていなかったことに疑問を覚えたとのことであった。しかしながら、教師に教案を書かせたり、それを活用することは学校運営の一部であり、教務主任としてそのようなシステムを変えていくことも可能な立場にいたと思われるが、そのための具体的な行動はとっていないようである。日本語学校の運営は、海外の日本語学校の運営の仕方とは違うかもしれない、日本語学校の中でも専任講師と非常勤講師の仕事内容や責任範囲は異なり、専任講師の中でも指導的な立場にあるのが教務主任である。そういう意味で、日本国内の日本語学校での勤務経験がほとんどない状態での教務主任は厳しいものがあったと思われる。国内の日本語学校で実際に勤務を始め、子供が小さかったこともあり、学校に申し出て途中で専任から非常勤に変わっているが、日本国内の日本語学校に勤務して初めて、非常勤講師という勤務形態があることを知ったのではないのだろうか。

D 日本語学校を2年で辞めているが、自身の理由は「教務主任がいやだった」「書いた教案が活用されていなかった」ということであったが、教務主任は途中からやめており、むしろ、詳細な教案を書かせるような授業運営のシステムの方に不満を感じたのではなかったのかと思われる。

石川先生はD 日本語学校を辞める時に、パートでも有休がとれるということを経営者に言ったら、日本語学校はそうじゃない、と言われたそうである。しかしながらパートであっても週に一定時間以上働いた場合は有休がつくことを経験していたことから、それはおかしいと言ったところ、有休分を給料として支払ってくれたそうである。日本語学校の非常勤講師には有休がない、ということが当然だと、非常勤講師自身はもちろん、経営者もそのように考えていたことが分かる。ただし、現在では、学校の経営者次第で有休取得が可能になっている場合もある。

【選択 18】＜E 日本語学校に応募する（教務主任）＞

その後、E 日本語学校に応募し、教務主任をやらないかと言われ、本決まりになりそうな時に辞めている。理由としては、E 日本語学校の経営者は会社を持っていて、日本語学校は副業であり、経営者がワンマン経営だと感じ、C 日本語学校のことを思い出し、利用されそうだと感じたことだそうである。経営者を見て辞めようと思ったことは事実であったかもしれないが、教務主任という仕事は自分に向いていない、ということもあったのではないかと思われる。

【選択 19】＜F 日本語学校に勤務する（非常勤）＞

次にF 日本語学校に応募し、採用されて非常勤講師として勤務している。これまで、C 日本語学校、D 日本語学校、E 日本語学校では、専任としての応募や、教務主任という立場での勤務であったが、このF 日本語学校で初めて非常勤講師として勤務をしたことになる。この時の理由と

して「幼児を育てながら専任をすることにはかなり無理があることに気づいた、主な収入源は夫だった、週3日くらい授業をするのが楽で楽しい」ということを言っている。

これまでに、石川先生は、日本語学校教師の専任講師や非常勤講師、教務主任などの立場の違いを経験し、日本語学校の運営の仕方を目の当たりにしてきた。このような経験を経て、石川先生にとっての日本語学校教師、自分がやりたい日本語教師とは、専任講師や教務主任ではなく、非常勤講師として授業に専念することだということを自覚したのではないかと思われる。

【分岐点 5】では、2つの日本語学校に勤務し採用された、採用されたが勤務しなかった学校の3つの学校に関わっている。勤務を始めてこれは違うということが分かってやめ、次に応募するということを繰り返し、自分の希望が何か明確になっていなかった。日本語教育に戻ろうと思って実際に勤務をしながら「自分が希望する日本語教師を模索」していた時期だったといえ、これがこの時期のキャリア・アンカーだといえる。

(6) 【分岐点 6】《I 養成講座の講師としても勤務する》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
20	F 日本語学校を辞める	[妊娠した]	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師の新たな教育内容提示(「日本語教育のための教員養成について」2000) ・就学生の入国審査厳格化(「在留資格審査の強化」2003、 「留学生の在籍管理の徹底」2005) ・留学生 10 万人達成(2003) ・「留学生 30 万人計画」策定(2008) ・東日本大震災(2011)
21	G 日本語学校に勤務する(非常勤)		
22	G 日本語学校を辞める	[3.11で留学生が減って(中略)、経営が危うくなって(中略)、この年齢以上クビ]	
23	H 日本語学校に勤務する(非常勤)	[G 日本語学校をやめてすぐに入った]	
24	I 養成講座の講師としても勤務する	[あと何年日本語教師できるか分からない] [求人見てたら養成講座が出てたので応募した] [次世代の人を育てられるのに、ちょっとでも携われるってすごいおもしろい、日本人だけど]	

【選択 20】＜F 日本語学校を辞める＞

F 日本語学校の勤務を数か月した後、妊娠したことを理由に辞めている。辞める時には「出産後に戻って来てほしい」と言われたそうだが、事情があって F 日本語学校には戻っていない。

【選択 21】＜G 日本語学校に勤務する(非常勤)＞

その後、G 日本語学校に非常勤講師として応募し、2011 年の東日本大震災まで 10 年以上勤務していた。

【選択 22】＜G 日本語学校を辞める＞

震災の影響で、学生数が激減し、授業数も減り、コマ給の高い方からか年齢の高い方からかは分からなかったが、副校長から呼び出されて、クビになったとのことである。

これまでの日本語学校勤務では、F 日本語学校を除き、石川先生自身がそれぞれの学校に対して納得できないことが理由で辞めており、しかも長いところでも 2 年間の勤務であったことと比べると、G 日本語学校での勤務年数は圧倒的に長く、辞めた理由も学校側の都合であった。東日本大震災がなく、経営が安定していたら、そのまま勤務を続けていたかもしれないのである。これまでの日本語学校勤務と何が違ったのかを考えると、やはり非常勤講師であったことが大きかったのではないかと考えられる。石川先生は、専任と非常勤の違いについて以下のようなことを語っている。

専任のほとんどの仕事知ってるじゃないですか。どこまで気をつけて、どのくらい気を配って、見てるわけですね。それが当たり前だと思うから。今、授業はおもしろいけど、(専任は) それ以外のことをやるじゃないですか、それはやりたくないです。私はそういうのは面白いと思わない、授業はおもしろいけど。(中略) みんな専任になりたいと思ってない。自分の中の納得ですよ。(モノログより)

国内の日本語学校に勤務し始めたころは、専任と非常勤の違い、専任の中でも教務主任の仕事についての認識がないまま、教務主任を引き受けていた。それが、実際に日本語学校に勤務して、専任と非常勤の違い、専任として、教務主任としての仕事内容が分かってきて、G 日本語学校では最初から非常勤講師として勤務を始め、自分のやりたいことは専任としての仕事ではなく非常勤講師として授業だけをやることだと自覚し、G 日本語学校では 10 年という長い期間勤務することができたのだと思われる。

【選択 23】＜H 日本語学校に勤務する（非常勤）＞

G 日本語学校をやめた後、3 か月後に H 日本語学校に応募し、勤務を始めている。

【選択 24】＜I 養成講座の講師としても勤務する＞

G 日本語学校を辞めた後、日本語教師だけで終わるのではなく、次世代の日本語教師の育成に参加したい、自分の体験が役に立てたら嬉しいと思い、日本語教師養成講座の求人を見て応募し、採用されている。

日本語教師を長く経験している人が、必ずしも養成講座の講師をやりたいと考えるわけではないと思われる。派遣前提の講座に通っていたころは、日本語教師は海外に住むための手段として考え、出産後、子供がいると簡単に外国に行けないと思い、日本語教師は異文化の若者と触れあえる仕事だと言っていた。養成講座は教える相手が日本人であるが、次世代の人を育てることに携わることができる、日本語教師の経験が活かせるということを考えたのである。日本語教師という仕事が、外国に住むための手段、次に異文化の若者と触れ合える仕事、そして、次世代の人を育てることに携われる、というように、石川先生の日本語教師という仕事の見方が変わってきたことが窺える。

【分岐点 6】では、1つの日本語学校に10年勤務し、養成講座の講師も始めている。この時期に「自分が希望する日本語教師を発見」がキャリア・アンカーとして働き、かつ新たな興味関心が加わった時期だといえる。

(7) 【等至点】《日本語学校教師を続ける》まで

	選択	理由(モノローグ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
25	H 日本語学校を辞める	[面接のときと時給についての話しが違った] [途中でやめるのやだったから1年いた]	
26	J 日本語学校に勤務する(非常勤)	[H 日本語学校を年度終わりでやめて、7月からJ 日本語学校]	
27	I 養成講座の講師を辞める	[融通がものすごくきかなかった] [曜日を変えてほしいと言って、1年ぐらいお願いしてたのに、変えてくれなかった]	
28	K 養成講座の講師として勤務する	[I 養成講座をやめて3か月後にK 養成講座に行った]	
29	K 日本語学校に勤務する(非常勤)	[K 養成講座を始めるのと同時にK 日本語学校もやった感じ]	

【選択 25】＜H 日本語学校を辞める＞

I 養成講座での勤務と同時期に始めた H 日本語学校だったが、1年後に辞めている。辞めた理由として、面接時に聞いた時給を石川先生は1コマ(45分)の給料だと受け取り、勤務を始めてから1時間あたりの給料だと知ったこと、をあげている。1コマは通常45分であり、時給にすると0.75時間という計算になるが、非常勤講師の給料を1コマあたりで提示するか、1時間あたりで提示するかは学校によって異なり、双方が確認すべきことではある。このことに納得できなかったこと、加えて、H 日本語学校では「クラスで特別なことは指導するな」と言われており、自分の自由に授業を進めることができなかったことへの不満もあって、短期間で辞めたと思われる。給料についての不満と、授業の進め方についての不満の2つの不満があったことが分かるが、石川

先生が後に「日本語教師は儲からない、でもおもしろい」と語っていることから、給料についての不満よりも、授業を自由に進めることができなかったことへの不満が大きかったのではないかとと思われる。D 日本語学校を辞めた理由として詳細な教案を書かされたことをあげていたが、石川先生にとっては、授業の進め方が厳しく決められ、自分の自由にできないことが、その日本語学校での勤務を続けるか否かの判断基準になっていたようである。

【選択 26】＜J 日本語学校に勤務する（非常勤）＞

H 日本語学校を辞めた後、3 か月後に J 日本語学校で非常勤講師として勤務を始め、現在も継続中であり、2018 年 12 月現在ですでに 5 年半が経過し、G 日本語学校の 10 年に次いで長く勤務を続けていることになる。J 日本語学校のいいところについて、他の日本語学校に比べてゆるいところだと言っている⁵¹。例えば H 日本語学校や K 日本語学校では、非常勤講師は教務から言われたことだけをやり、それ以外のことをしたり、カリキュラム等に意見を言ったりすることはなく、専任講師と非常勤講師の仕事は明確に区別されている。しかし、J 日本語学校では専任講師からの指示はあるものの、授業の進め方などについての制約は少なく、厳密に決められておらず、担当講師に任されている場合もある。J 日本語学校勤務について語った時に初めて「ゆるいところがいい」という、授業運営の緩さについて触れており、これが石川先生にとって日本語教師を続けていく上での 1 つの基準になっていることが分かる。

【選択 27】＜I 養成講座を辞める＞

I 養成講座の勤務は、2、3 年続けた後に辞めている。この時の理由として、勤務する曜日を変えてほしいとお願いしてもそれが聞き入れてもらえなかった、融通が利かなかったことをあげている。石川先生はこの時点で既に、日本語教師としての経験が 15 年以上あり、日本語学校や養成講座を辞めたとしても、すぐに次の学校等に採用されるという自信があり、不満を感じたら辞めるという選択につながるのだと思われる。

【選択 28】＜K 養成講座の講師として勤務する＞

I 養成講座を辞めて 3 か月後に K 養成講座で勤務を始め、現在も勤務中である。養成講座の講師を始めようと思った理由として、次世代の人を育てることに携われる、ということをあげていたが、実際に I 養成講座での勤務を経てからは、養成講座で教えることの面白さ、留学生に教えるのとはまた別の面白さを知った「味をしめちゃった」と言っていた。養成講座で教えるための準備をする中で、日本語の非論理的なところがあることなど、日本語教育をやらないと気にもしないで一生過ごすようなことがわかったことなどをあげ、これを石川先生は日本語の姿が見えて

⁵¹ 江口(2008)の調査対象者であった山川さんは「教室んなかでは、天下やからね。どうしようと自分の好きなことができるし。だから怖い」と自由に授業を進められるものだと感じていた。

くる、という言い方をしていた。日本語そのものについての面白さは、日本語教師を始めた時よりも、養成講座の講師を始めてから分かったということのようである。

【選択 29】＜K 日本語学校に勤務する（非常勤）＞

K 養成講座の母体となる学校は、日本語学校も持っており、石川先生は養成講座の講師を始めるのと同時に、この日本語学校でも非常勤講師として勤務をしている。日本語学校教師と日本語教師養成講座の講師の両方をやっていることについて、日本語教育の現場を離れたらつまらない、現場を離れて養成講座だけをしたら空回りする、実際に日本語学校でやった授業のことを養成講座で伝えることができる、ということを言っている。

現在、石川先生は、J 日本語学校での非常勤講師、K 養成講座での講師、K 日本語学校での非常勤講師を並行して続けている。

【等至点】では、3 つの日本語学校（うち 2 つは現在勤務中）と 2 つの養成講座（うち 1 つは現在勤務中）で仕事をしている。日本語学校、養成講座を辞めた理由が融通が利かないから、ということであり、この時期は既に十分な経験もあり、「仕事の自由度」が石川先生にとってのキャリア・アンカーとなっていることが見てとれる。

7-4. 石川先生の経緯・選択のまとめ

石川先生の経緯は、日本語学校に勤務する前と、日本語学校勤務を始めた後でその特徴が大きく異なる。日本語学校に勤務する前の前半期は、日本語教師は様々な仕事や興味の中の選択肢の 1 つであり、外国に住むための手段に過ぎないこと、仕事に限らず興味関心を持つきっかけが明確に語られていること、1 つ 1 つの仕事や興味関心を持って行動に移すものの、最初に就職した高校教師以外は短期間であること、が特徴としてあげられる。前半期の石川先生の仕事や興味関心とそのきっかけ、年数をまとめると表 7-2 のようになる。

表 7-2 経緯の前半期の仕事等（石川先生）

仕事／興味・関心	きっかけ	移動	期間
高校教師(大阪)	プロ野球の選手	新潟→大阪	6 年
スクーリング	やりたい勉強	大阪→東京	(夏休み中)
高校教師(東京)	スクーリング(東京)	大阪→東京	4 年
インド旅行	「インドを這う」	インド	
日本語教師の講座受講	インド旅行	—	2 年(都立高校 3,4 年目)
A 大学への日本語教育専門家派遣	—	マレーシア	2 年
フランスへの語学留学	「天井桟敷の人々」	(フランス)	(準備のみ)
B 日本語学校勤務	新聞の求人	ニューヨーク	1 年半

家庭教師	仕事をしたい	関東	2 年以内 ⁵²
C 日本語学校	出版社の紹介	関東	3 か月
パートの仕事 3 つ	仕事をしたい	関東	2 年以内

大学卒業後から、日本語学校勤務を始めるまでに様々な選択をし、仕事に加えて興味関心のあ
ることにも積極的に行動しているように見える。ただし、きっかけが明確であるとはいえ、東京
に来た、本を読んだ、映画を見た、ということが、それまでの生活の基盤を変えるほどの理由に
なるのか、ということ考えた時、新しい事への興味だけではなく、現状の生活への不満があっ
たのではないかと考えられる。新しい事への興味と現状への不満が同時にあった時に、行動に移
す、たとえ現状が短期間であってもそこに固執しないという姿勢が窺える。

この現状への不満がすぐに行動に現れるということは、後半の日本語学校勤務の時期にも見て
取れる。日本語学校勤務を勤務期間、勤務形態、退職理由と合わせてまとめると表 7-3 のよう
になる。

表 7-3 日本語学校勤務の勤務期間、勤務形態、退職理由（石川先生）

	勤務期間	勤務形態	退職理由
D 日本語学校(池袋)	2 年	教務主任、 非常勤講師	自己都合で退職
E 日本語学校(高田馬場)	—	教務主任	採用決定後勤務せず
F 日本語学校(新宿)	数か月	非常勤講師	自己都合で退職
G 日本語学校(中野)	10 年	非常勤講師	学校都合で退職
H 日本語学校(新宿)	1 年	非常勤講師	自己都合で退職
I 養成講座	2, 3 年	非常勤講師	現在は講座なし、自己都合で退職
J 日本語学校(新大久保)	5 年以上(継続中)	非常勤講師	—
K 養成講座(新宿)	3 年以上(継続中)	非常勤講師	—
K 日本語学校(新宿)	3 年以上(継続中)	非常勤講師	—

後半期の日本語学校勤務期には、日本語学校と養成講座を渡り歩くように複数経験しているこ
とが分かる。日本語学校としては採用決定後勤務を辞めた E 日本語学校を除くと全部で 6 校、養
成講座は 2 講座ある。この時期の特徴としては、日本語学校は複数あるものの、同時に掛け持ち
をしているのは現在の J 日本語学校と K 日本語学校だけで、これ以前は 1 つの学校に勤務して辞
めた後、他の学校に応募して勤務を始める、ということを繰り返していることがある。そして勤
務期間も採用決定後に勤務をしなかったところから、10 年以上のところまであり、勤務形態も専
任講師である教務主任と非常勤講師がある。勤務を始めた日本語学校を短期間で辞められる理由
の 1 つが、海外経験と高校教師の経験があり、応募すればすぐに採用されるという自信があった
ことだと思われる。現在は日本語学校の非常勤講師として授業をすることと、養成講座の講師を

⁵² 家庭教師とパートの仕事については、石川先生の語りの中の年齢などから推測した期間である。

並行して続けている。前半期にはその職種が様々あったことから考えると、後半期は日本語学校勤務に仕事の範囲を絞り、仕事内容に納得して長期の勤務を続けていることが窺える。

石川先生の経緯と選択の分析を通して見えてきたキャリア・アンカーは「現状に満足しない」「自分の興味関心に従う」「日本語教育に戻ろう」「自分が希望する日本語教師の模索」「自分が希望する日本語教師の発見」「仕事の自由度」であった。これらの経緯からは、「自分の興味関心の満足度と仕事の自由度」が石川先生のキャリア・アンカーとなっていることが見て取れる。そして、「給料的には不満はあっても、日本語教師はおもしろい」という心境にたどり着いたといえるのではないだろうか。石川先生が現在の心境にたどり着いたのは、高校教師を始めてから 30 年以上が経過してからであった。

7-5. 石川先生の経緯・選択から見える日本語教師像

石川先生が現在の日本語学校勤務にいたるまでの経緯について、まず様々な選択に注目し、次に選択した理由をキャリア・アンカーという枠組みから分析した。これらを踏まえた上で、それぞれの分岐点で抽出できる日本語教師像とはどのようなものなのか、日本語教師像形成に関わる要因と考えられることとそれらから読み取れる日本語教師像を表 7-4 に示す。なお、読み取れる日本語教師像欄にある(a)~(j)は、日本語教師像を特徴づけている内容ごとにまとめた 10 の項目を表している。10 の項目とは「a:国語教師と日本語教師の近似性」「b:外国に住むための手段」「c:専門性」「d:勤務の開始終了の自由度」「e:専任講師と非常勤講師の違い」「f:非常勤講師の待遇」「g:異文化との出会い」「h:授業の進め方の自由度」「i:社会的状況の影響」「j:養成講座の講師」であるが、詳細については後述する。

表 7-4 分岐点毎に読み取れる日本語教師像（石川先生）

	日本語教師像形成に関わる要因	読み取れる日本語教師像
【分岐点 1】 《スクーリングで東京に来る》	<ul style="list-style-type: none"> ・大阪で 6 年間、東京で 4 年間高校の国語教師をする。 ・自分のやりたいことを通信教育で勉強する。 ・いろいろな個性に出会えることがおもしろい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・国語教師と日本語教師は似ている。(a)
【分岐点 2】 《インド旅行に行く》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・インド旅行に行き、インドが大好きになる。 ・旅行ではなく住むために一番の最短距離は自分が国語教師だから日本語教師だと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・国語教師と日本語教師は似ている。(a) ・日本語教師は外国に住むための手段である。(b)
【分岐点 3】 《NY から帰国する》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・派遣前提の講座を 2 年間受講する。 ・マレーシアの A 大学に 2 年間派遣される。 ・マレーシアの派遣の延長を断る。 ・フランスへの語学留学の準備をする。 ・ニューヨークの B 日本語学校に勤務する。 ・グリーンカードを取得する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師をやるには専門知識が必要。(c) ・日本語教師は外国に住むための手段となる。(b)
【分岐点 4】 《C 日本語》	<ul style="list-style-type: none"> ・帰国後、家庭教師をする。 ・C 日本語学校に教務主任として勤務する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・基金の派遣経験があれば日本語学校には即採用される。(d)

学校を辞める」まで	<ul style="list-style-type: none"> ・C 日本語学校が労働者の隠れ蓑ではないかと疑う。 ・C 日本語学校が正式に学生を募集し始めた時に、3 か月で辞める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・経験があれば教務主任ができる。(e) ・社会的状況の影響を受ける(i) ・高校教師に戻るよりも就職が簡単。(d) ・辞めようと思えばすぐに辞められる。(d)
【分岐点 5】 《F 日本語学校に勤務する(非常勤)》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・パートの仕事をする。 ・エネルギーや夢を持つ異文化の若者たちに出会える仕事だと思う。 ・D 日本語学校に教務主任として勤務し、後に非常勤講師になる。 ・D 日本語学校で有休はないと言われる。 ・E 日本語学校に教務主任として採用されたが、勤務せず辞める。 ・F 日本語学校に非常勤として勤務する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・経験があれば日本語学校には即採用される。(d) ・経験があれば教務主任ができる。(e) ・非常勤講師という勤務形態がある。(e) ・日本語教師も有休がもらえる仕事である。(f) ・異文化の若者に出会える仕事である。(g)
【分岐点 6】 《I 養成講座の講師としても勤務する》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・G 日本語学校に非常勤として勤務する。 ・G 日本語学校の規模縮小の影響で辞める。 ・H 日本語学校に非常勤として勤務する。 ・H 日本語学校の時給について納得できず。 ・H 日本語学校で授業で特別なことはしないと言われる。 ・次世代の日本語教師の育成に参加したいと思う。 ・I 養成講座の講師としても勤務する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・辞めても簡単に別の就職先が見つかる。(d) ・非常勤講師は授業だけやっていたらよい。(e) ・専任講師は授業以外の雑務がある。(e) ・非常勤講師は自由に授業ができない。(h) ・社会的状況(学生数の減少)の影響により仕事なくなることがある。(i)
【等至点】 《日本語学校教師を続ける》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・J 日本語学校で非常勤として勤務する。 ・J 日本語学校のいいところは「ゆるい」ところだと思う。 ・I 養成講座を辞める。 ・K 養成講座の講師として勤務する。 ・K 日本語学校で非常勤として勤務する。 ・日本語教師の経験が養成講座で役立つ 	<ul style="list-style-type: none"> ・非常勤講師の待遇が学校によって異なる。(f) ・非常勤講師は自由に授業ができる。(h) ・日本語教師の経験が養成講座で役立つ。(j) ・次世代の日本語教師育成に携われる。(j)

日本語教師像を特徴づける 10 の項目と、それぞれの項目に該当する日本語教師像（表 7-4）との対応を表 7-5 に示し、次にそれぞれの項目が各分岐点のどこに現れているか、を表 7-6 にまとめた。

表 7-5 日本語教師像を特徴づけている項目（石川先生）

	項目	日本語教師像
(a)	国語教師と日本語教師の近似性	・国語教師だから日本語教師。(分岐点 1)(分岐点 2)
(b)	外国に住むための手段	<ul style="list-style-type: none"> ・外国に住むために一番近いのは日本語教師。(分岐点 2) ・語学留学よりも日本語教師を選ぶ。(分岐点 3) ・ニューヨークの日本語学校の求人に応募する。(分岐点 3) ・グリーンカードを取得する。(分岐点 3)
(c)	専門性	・派遣前提の講座を 2 年間受講する。(分岐点 3)

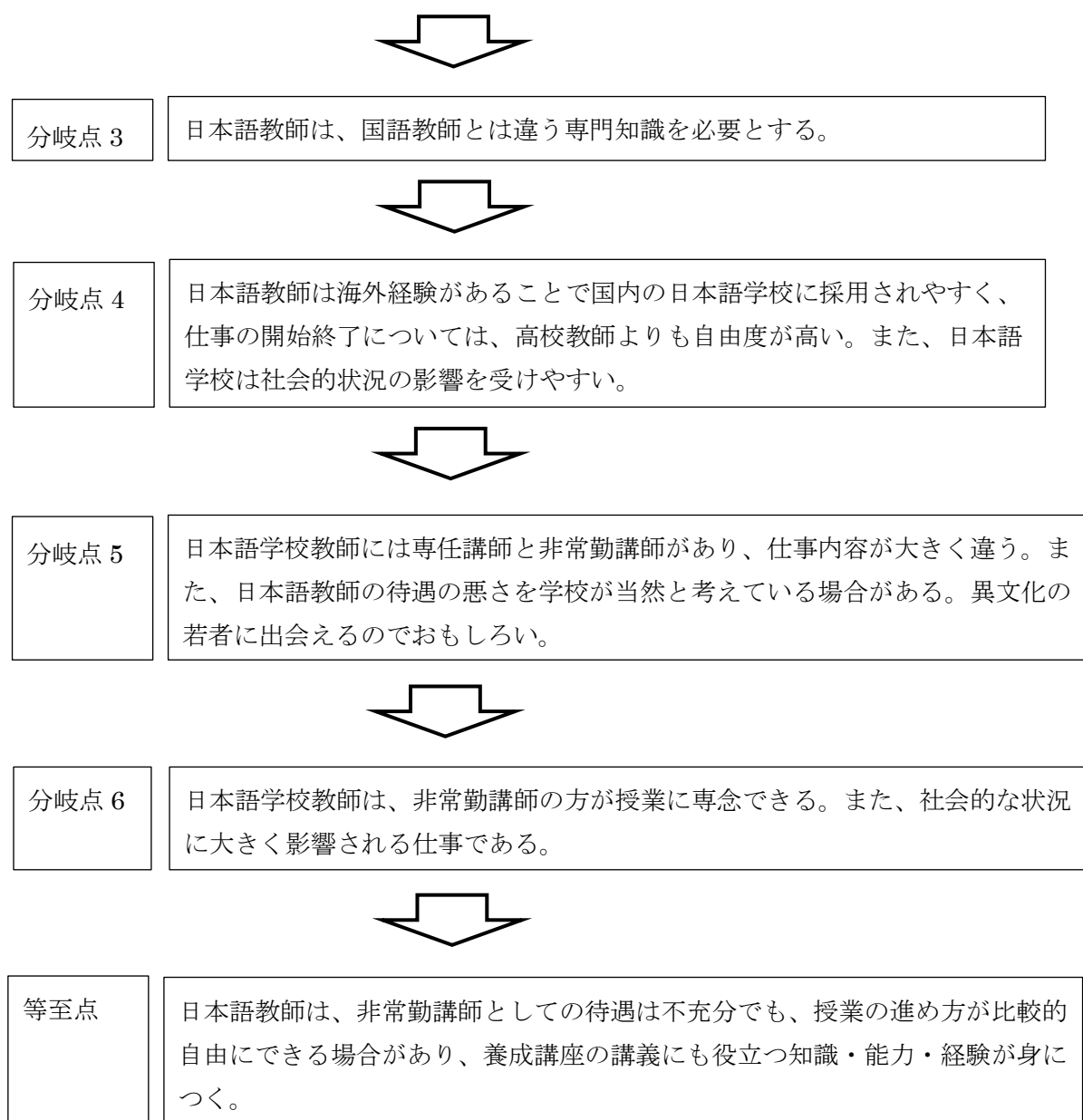
(d)	勤務の開始終了の自由度	<ul style="list-style-type: none"> ・基金の派遣の経験があれば就職先(日本語学校)が簡単に見つかる。(分岐点 4)(分岐点 5)(分岐点 6) ・高校教師に戻るよりも就職が簡単。(分岐点 4) ・辞めようと思えばすぐに辞められる。(分岐点 4)
(e)	専任講師と非常勤講師の違い	<ul style="list-style-type: none"> ・経験があれば教務主任ができる。(分岐点 4)(分岐点 5) ・非常勤講師という勤務形態がある。(分岐点 5) ・非常勤講師は授業だけやっていればよい。(分岐点 6) ・専任講師は授業以外の雑務がある。(分岐点 6)
(f)	非常勤講師の待遇	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師も有休がもらえる仕事である。(分岐点 5) ・非常勤講師の待遇が学校によって異なる。(等至点)
(g)	異文化との出会い	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化の若者に出会える仕事である。(分岐点 5)
(h)	授業の進め方の自由度	<ul style="list-style-type: none"> ・非常勤講師は自由に授業ができない(D 日本語学校)。(分岐点 5) ・非常勤講師は自由に授業ができる(J 日本語学校)。(等至点)
(i)	社会的状況の影響	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的状況の影響を受ける。(分岐点 4) ・社会的状況(学生数の減少)により仕事なくなることがある。(分岐点 6)
(j)	養成講座の講師	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師の経験が養成講座で役立つ。(等至点)

表 7-6 日本語教師像を特徴づけている項目と分岐点(石川先生)

分岐点	a 国語教師	b 手段	c 専門性	d 勤務の自由度	e 専任と非常勤	f 待遇	g 異文化	h 授業の自由度	i 社会的状況	j 養成講座
1《スクーリングで東京に来る》	◇									
2《インド旅行に行く》	◇	◇								
3《NY から帰国する》		◇◇◇	◇							
4《C 日本語学校を辞める》				◇	◇				◇	
5《F 日本語学校に勤務する(非常勤)》				◇◇◇	◇◇	◇	◇	◇		
6《I 養成講座の講師としても勤務する》				◇	◇◇				◇	
等至点《日本語学校教師を続ける》						◇		◇		◇

以上のことをもとに、分岐点毎に読み取れる日本語教師像を「日本語(学校)教師(として)は…」という表現で表し、石川先生の語りから読み取れる日本語教師像の形成過程として以下に示す。

分岐点 1 ～分岐点 2	日本語教師は国語教師に近いものがあり、国語教師の自分が外国に住むためには日本語教師になるのが一番の最短距離である。
-----------------	---



石川先生の日本語教師像の形成過程をみると、教師像が大きく変容した時期が2回あることがわかる。日本語教師を目指した当初は、日本語教師になることは外国に住むための手段であり、国語教師と近いものという日本語教師像を持っていた。それが、海外での日本語教師経験の後で、一旦日本語教育から離れた後、日本語教育に戻ろうと考えた時、外国に住むためではなく、日本語教師のおもしろさを自分なりに確認した。この時が1回目の日本語教師像の大きな変容である。その後、国内の日本語学校教師経験を積むのに従い、日本語学校非常勤講師は、自分がおもしろい考える、授業だけをやる仕事であり、高校教師と比べて採用や仕事内容に自由度が高いということを徐々に認識するようになり、他の仕事と比べて自分にとって最も希望する条件にあうという位置づけに変わっていったと言える。日本語教師養成講座の講師を始めてからは、教える相手が外国人ではなく日本人ではあるが、それまでの日本語教師の経験が次世代の人を育てること

に活かすことができるということを実感した。これが2回目の日本語教師像の大きな変容だといえる。

石川先生はまた、日本語学校教師について以下のようにも語っていた。

日本語教師はそういう締めつけとかないじゃないですか。お給料的には保証はないけど。(高校教師を)ずっとやってた方がそりゃいいですよ、もう今定年退職になった友達いますし、遊びに行ったり会ったりするけど、それはそれで尊いと思うんですよね。ずっと続けてる、何十年も、でも私は、これ、ていうの、すごくお給料的には不満ですよ。だって、もっとちゃんとそれなりのお給料って思うけど、やってきたことをって考えたら、絶対迷いなく、全く同じことしますよね、きっとね、選択としてね。(モノローグより)

給料的には不満はあるし、高校教師を続けている人もいることはもちろん承知しているが、その上で、現在の日本語学校の非常勤講師という仕事には満足を感じていることが窺える。現在の石川先生の日本語教師像(日本語学校非常勤講師)は、表7-6の日本語教師像を特徴づけている項目のうち、現在では見られない「a:国語教師と日本語教師の近似性」「b:外国に住むための手段」を除いた項目からなっており、以下のようにまとめられる。

- ・日本語教師は、専門的知識が必要である。
- ・日本語教師は、勤務校や勤務時間を変えることが比較的自由にできる。
- ・非常勤講師は、授業だけをやればよく、その方がおもしろい。
- ・非常勤講師の待遇は学校によって異なるが、概してよくない。
- ・日本語教師は、異文化の若者と出会えるところがおもしろい。
- ・授業の進め方は学校によって異なり、自由度が異なる。
- ・日本語教師は、社会的状況の影響を受けやすい。
- ・日本語教師の経験を、日本語教師養成講座で役立てることができる。

8章 分析結果3（内田先生の場合）

8－1．現在までの経緯の概要

内田先生は、中学校の英語教員の免許を持っていたが、小学校勤務が決まったことから通信教育で小学校教員の免許を取った。日本語教育能力検定試験のことを知って受験したが不合格だったために日本語教育の勉強をしようと通信教育、次いでカルチャーセンターの教授法クラスを受講した。検定試験に合格してから後、地域の日本語ボランティア、日本語の個人レッスンを始めた。その後、個人レッスンの希望が減り、友人に紹介された日本語学校に勤務するが、日本語学校の経営が厳しくなって経営者が変わり、経営者が再度変わった後も勤務を続け、現在に至っている。途中、1年間他の日本語学校に掛け持ちで勤務していたこともあった。

なお、内田先生が勤務した日本語学校は、経営者が変わった時に違う日本語学校になったとして考えると、現在の勤務校を含め4つあり、日本語教師として応募したが、結果的に日本語教師ではなくコーディネーターとして勤務した会社もある。これらについてはそれぞれ以下の仮名を使用する。

A 社：日本語教師募集を見て応募。仕事は外国人講師派遣のコーディネーター。

B 日本語学校：プライベートレッスンが少なくなった後、紹介されて勤務を始めた日本語学校。

C 日本語学校：B 日本語学校が倒産しそうな頃に探し、1年間勤務した日本語学校。

D 日本語学校：B 日本語学校の経営者が変わった後の日本語学校。

E 日本語学校：D 日本語教師の経営者が変わった後の日本語学校（現在の勤務校）。

8－2．選択の経緯

内田先生の変遷図を、図 8-1、図 8-2 に示す。各出来事のうち、【分岐点】【必須通過点】【等至点】について、図中にラベルをつけた。

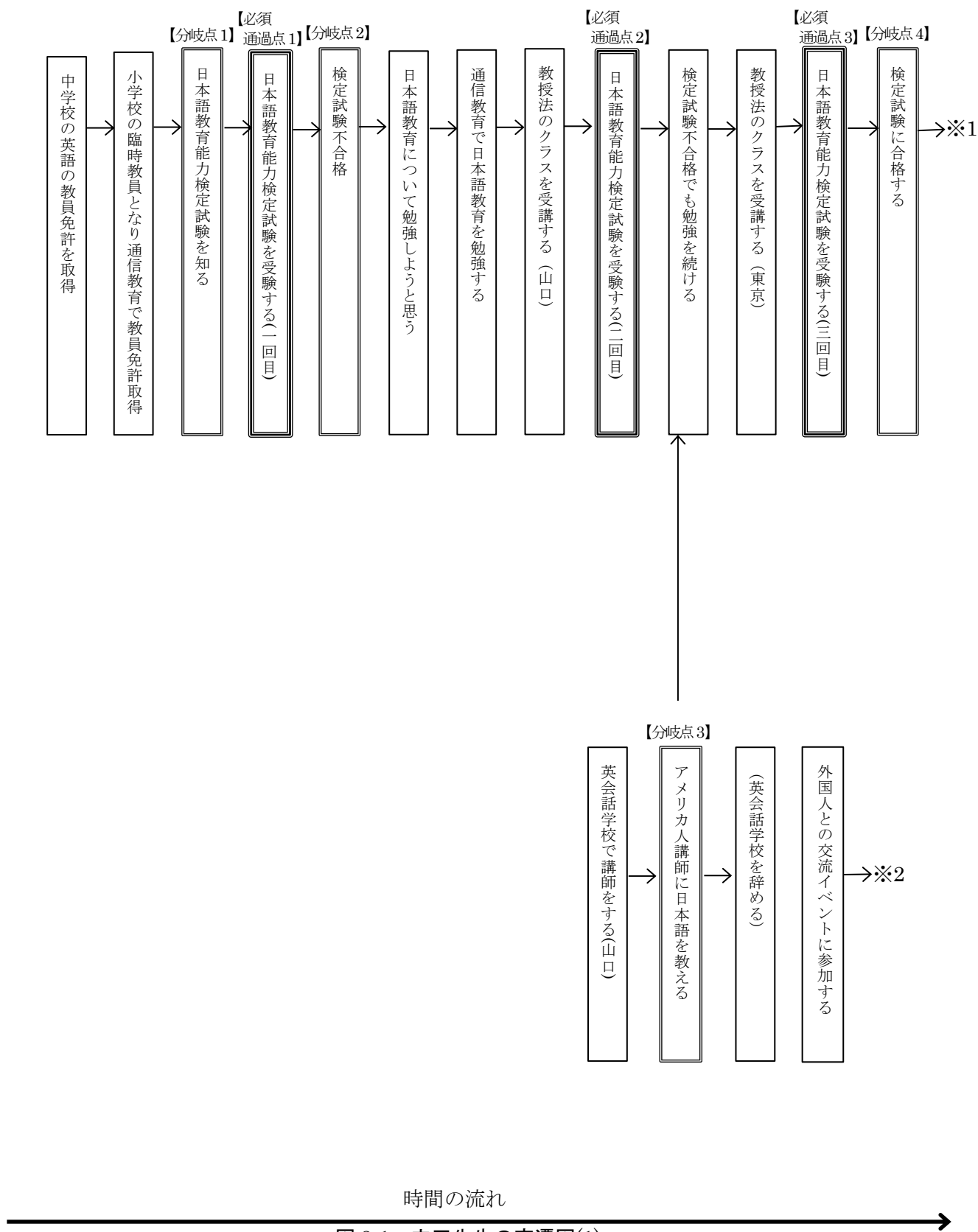


図 8-1 内田先生の変遷図(1)

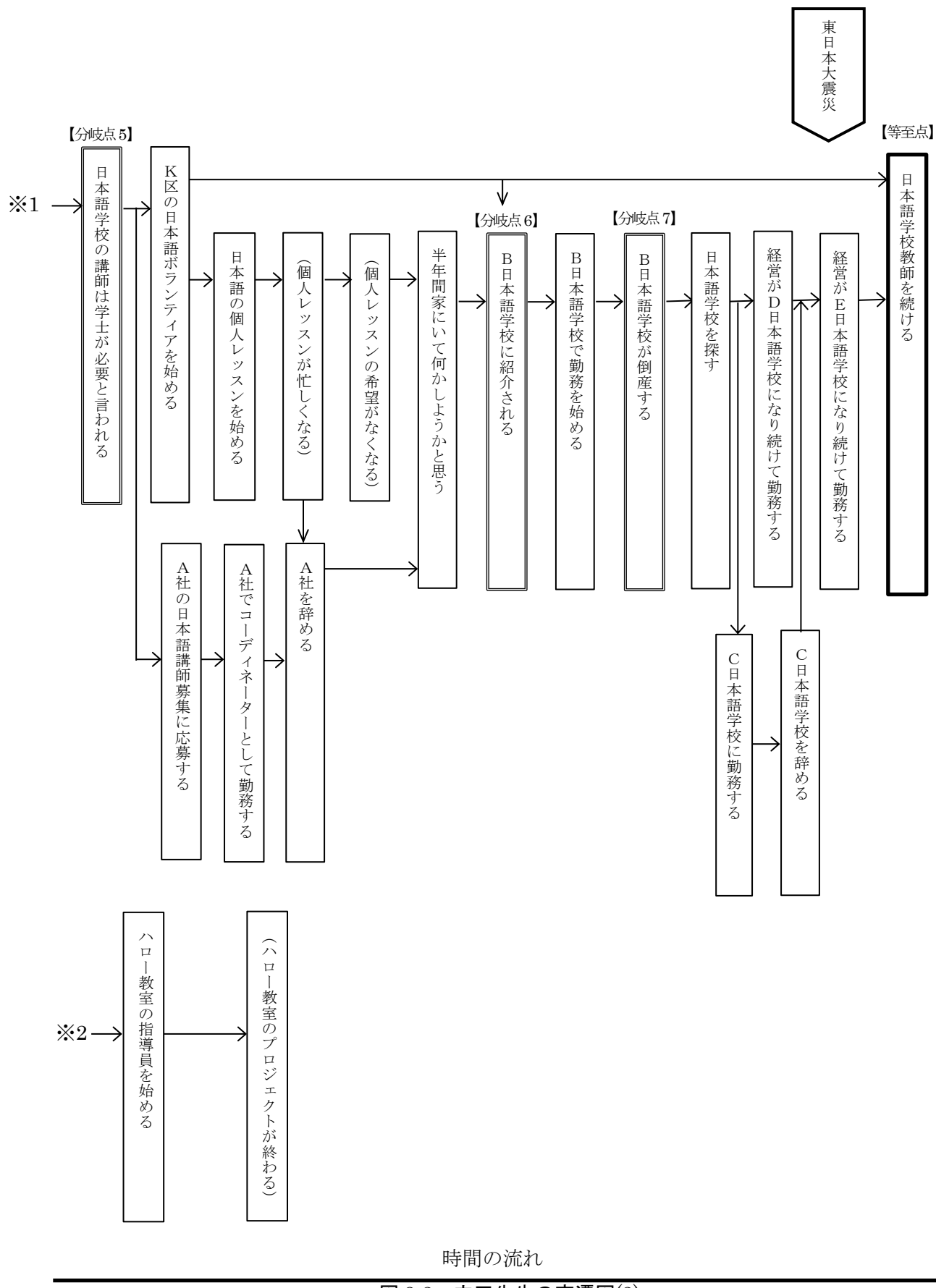


図 8-2 内田先生の変遷図(2)

内田先生の現在の勤務校までの経緯は、その内容から以下の4つの時期に別れる。

- I 「日本語教育勉強以前」：【分岐点 2】《検定試験不合格》まで
- II 「日本語教育勉強期」：【分岐点 4】《検定試験に合格する》まで
- III 「個人レッスン期」：【分岐点 6】《B 日本語学校に紹介される》まで
- IV 「日本語学校勤務期」：【分岐点 6】《B 日本語学校に紹介される》以降現在まで

これらの4つの時期に含まれる【分岐点】を中心に、内田先生の経緯を、モノログ等を引用しながら見ていく。【分岐点】や【必須通過点】の意味を《》で、モノログ等の引用は〔 〕で示す。

I 「日本語教育勉強以前」：【分岐点 2】《検定試験不合格》まで

① 【分岐点 1】《日本語教育能力検定試験を知る》まで

内田先生は、[中学校の免許を持っていたが、小学校の臨時教員として採用され、通信教育で小学校の免許を取って、小学校で3年間勤務した]。小学校の臨時教員の採用になったのは短大卒がネックだったのではないかと述べている。その後、結婚して東京に来たので、小学校勤務をやめたとのことである。日本語教師のことは、日本語教育能力検定試験が実施される前から知っており、[初めて日本語教育能力検定試験ができた時、88年にこういうのができたんだ、1回やってみるかと思って89年に友達と一緒に受けた]。この時はその友達も[子育て中だったから仕事をしようという話は全くなく、ただ資格としていいんじゃないか]ということでは話をしていた。

内田先生にとって、日本語教育能力検定試験に合格することは、日本語教師の資格として必要なことであり、合格するまで受けることになるので、《日本語教育能力試験を受験する(1回目)》を【必須通過点 1】とした。

② 【分岐点 2】《検定試験不合格》まで

検定試験の結果、一緒に受けた友達は合格したが、内田先生は《検定試験不合格》となり、[やっぱり勉強しないわけにはいかない]と思った。この時、家にいて子育て中でもあり、今すぐに仕事ができる状況でもなく、日本語教師を仕事としてやろうという気はなかったが、検定試験を[日本人ならできるかな、と思って受けてみたけど、だめだった、その時は、悔しかった]と思ったのである。

II 「日本語教育勉強期」：【分岐点 4】《検定試験に合格する》まで

① 【分岐点 3】《アメリカ人講師に日本語を教える》まで

検定試験が不合格になった後、日本語教育について勉強しようと思った内田先生は、[家にいて子育てしながらでも大丈夫だと思って]、日本語教師のための通信教育を受講することにした。その後、90年に夫の転勤で山口に引っ越し、[当時、Y大学（山口）で留学生を教えているSS先生（日本語教育の専門家）が、カルチャーセンターで日本語教授法のクラス]をやっていて、[本で勉強するだけでなく、せっかくだからと思って通い始めた]。このカルチャーセンターは[着付け、茶道といった多種多様な講座の1つという位置づけで受講資格はなく、420時間を意識したものでもなかった]そうである。受講していた人は[外国人に日本語を教えるのは面白そうだけどどうやったらいいのか知りたい]という人たちで、本格的に日本語教師を目指そうという人たちではなく、内田先生もその一人だったということである。そのクラスでは、Y大学の留学生会館で学生達に日本語を教えるという実習もして、[あ、これはおもしろい]と思って、教授法のクラスの受講を続けた。

山口にいた間に、内田先生は英会話学校で講師をしている。もともと中学校の英語の教員免許を持ち、[英語専攻だったし、海外経験、小学校教諭の経歴も活かせると思い、児童向け英会話講師募集の記事を見てすぐ応募。英会話学校や児童向け英会話講師は35歳以下という年齢制限があったので、この機会を逃したら後がないとぎりぎりの年齢でチャレンジ]した。内田先生は、これ以前に夫の海外勤務でスリランカに3年間滞在し、その間に出産して海外での子育ても経験し、現地の人の子育ての方法や、子供をインターナショナルの幼稚園に通わせてその指導法を見ており、それらの経験が英会話学校で3歳児に教えるクラスを担当した時に役立ったと言っている。英会話学校では[下は3歳から上は中学生までのいろいろなクラスを教えた]とのことである。

英会話学校の講師をしている時に、アメリカ人の講師に[日本語ができた方がいいから教えてくれ]と言われ、[資格はなかったけれども、プライベートで直接教えたり]していた。そして、[日本人が日本人に英語を教えるには相当の実力がないといけないし、どうやってもネイティブの先生にはかなわないといつも感じていたが、その反面母国語である日本語なら自信をもって教えられるから、外国人に対して劣等感を持つことなく優位にたてる]し、[将来的に考えても、(中略)日本人が外国人に日本語を教えた方がやりやすいし、ずっと続けられそう]と思った。初めて日本語を教える経験をし、日本語を教えることに内田先生なりの意味を見出したといえる。

山口にいる間に、《日本語教育能力検定試験を受験（2回目）》【必須通過点2】したが、[撃沈した]とのことである。

②【分岐点4】《検定試験に合格する》まで

2回目の検定試験受験後、再び夫の転勤で東京に戻った内田先生は、山口の教授法のクラスで講義をしていたSS先生が東京でも開講していた教授法のクラスを、[先生の紹介で受講できることに]なった。教授法のクラスでは、[1年目に概論をやり、2年目に実習]があり、教授法クラスの一環でSS先生の勤務校であった[K大学（神奈川）留学生会館の日本語クラスで教えた]こともあった。

そして、教授法のクラスを受けている間に、[ほんとに真剣に勉強]して、《日本語教育能力検定試験を受験（3回目）》【必須通過点3】し、《検定試験に合格》した。検定試験に合格して内田先生は日本語教師としての資格を得たと思い、この後、日本語を教える仕事をしていくことになる。

内田先生はまたこの時期に、S区自治体が主催する外国人との交流イベントに参加している。このイベントは5か月間で計16回あり、日本語を話してみたい外国人が参加して、区内のいろいろな場所を訪ねるというものだった。このイベントで自治体職員から「ハロー教室」のサポートを勧められ、検定試験合格後に「ハロー教室」の指導員をボランティアでしている。この「ハロー教室」は、[国際理解教育の一環として、小6の希望者を対象に英語を教える]もので、仕事は[外国人の先生と一緒に学校を回って英会話の授業をする指導員]である。これはS区のプロジェクトであり、プロジェクトの終了と同時に指導員も終了した。

Ⅲ「個人レッスン期」：【分岐点6】《B日本語学校に紹介される》まで

①【分岐点5】《日本語学校の講師は学士が必要と言われる》まで

検定試験合格後も東京での教授法のクラスに通い、内田先生はそのクラスの講師であるSS先生に日本語学校の講師に応募しようか相談し、《日本語学校の講師は学士が必要と言われ》ている。短大卒だった内田先生は、この時に[日本語学校は敷居が高い]と感じたのである。

また、この時期は夫が単身赴任で東京から離れ、[小・中学生だった三人の娘たちの面倒をみるのに精一杯の生活で、きちんと責任を持って学校に勤めることなど無理だろう]と考えていたことも、日本語学校は敷居が高いと考えたことと合わせて、日本語学校勤務を希望しなかった理由としてあげている。

②【分岐点6】《B日本語学校に紹介される》まで

検定試験に合格後、[教授法のクラスの友人からK区の日本語教室でボランティアの先生が足りず困っているので一緒にやらないかと誘われたので、実際に教える経験を積むのにも良い]と思って、参加し[25年たった現在も継続中]である。ボランティアクラスについて内田先生は[毎週楽しく教えています。世界各国の出身者と出会い、様々な話もできて、やりがいがあります]と語っている。そして[ボランティアクラスの生徒さんからの個人レッスンの依頼が多くなり、他のメンバーと分担して（個人レッスンで日本語を）教え始めた]のである。

また、合格後、A社が出していた[新聞の求人欄では日本語講師の募集とあったので応募したが、英語ができるのを見込まれ、外国人講師の採用、各学校との交渉、講師のアテンド等の仕事をするようになった]とのことである。このA社の業務は、小学校にいる外国籍の児童のサポートをする外国人講師の派遣、日本語教師の専門学校への派遣、小学校の国際理解教育の一環としての外国人講師の派遣などがあった。これらの講師を登録しておき、派遣先にアテンドするとい

うのが内田先生の仕事であった。小学校への外国人講師の派遣の際には、自身の小学校勤務経験や、英語が活かせるということもあり、応募の動機とは違っていたがこのコーディネーターの仕事をパートタイムでやることにした。

こうして個人レッスンとコーディネーターの勤務で、[しばらくは二足のわらじで、昼間は会社に行き、夕方から主に韓国の子どもたちに日本語を教えてい]た。個人レッスンでは、最初はビジネスマンやその奥さんに教え、次第にその子供たちに教えるようになり、ロコミで教えることが増えていったそうである。レッスンでは、子供が学校で使う教科書が分かるように教えたり、中高生には N1（日本語能力試験）の試験対策など、[個々のニーズに合わせ、教材選びや教え方も工夫しないといけないので、準備も時間をかけました。高いレッスン料をいただくわけですから、責任もあるし、結果を求められるので大変]という一方で[やりがいもあった]と言っている。

内田先生は、日本語教育能力検定試験に合格して以降、K 区の日本語ボランティア、個人レッスン、ハロー教室の指導員、外国人講師派遣のコーディネーターと 4 つの仕事をしていたことになる。

個人レッスンは韓国人の子どもたちが相手の日本語の家庭教師であり、ロコミで仕事が増えていき、[毎日 4 時ぐらいから 8 時ぐらいまで、1 日 2, 3 軒行ったり]して、[忙しくなって、夜も遅いし、体がもたないと思って]、外国人講師派遣のコーディネーターを辞めた。その後半年くらいは個人レッスンだけをやり、[後半の生徒はほとんど韓国人の子どもたちだったので、彼らの帰国を機に徐々にレッスンが減っていったのと、夫の単身赴任があつて（中略）夕方から夜にかけての仕事を続けるのは無理だと判断]して、個人レッスンを辞めている。その後、半年間、家にいたが[やはり家にじっとこもっているタイプではないので]なにかしようと思うようになり、[ボランティアクラスのメンバーから彼女の友人が勤めている日本語学校で緊急に先生を募集しているので、推薦したいがどうか]と、《B 日本語学校に紹介され》、すぐに決断して、面接でもほぼその場で採用が決まった。その時は、[はじめは大人数のクラスを教えるのに多少の不安はあったけれど、昔小学校で教えた経験もあるので何とかできるだろうと思い決断した]のである。

IV 「日本語学校勤務期」：【分岐点 6】《B 日本語学校に紹介される》以降現在まで

①【分岐点 7】《B 日本語学校が倒産する》まで

2001 年の 10 月に B 日本語学校で勤務を始めたが、B 日本語学校は、[もうそのころ経営が傾いてきて、2003 年に]《B 日本語学校が倒産する》ことになった。給料が支払われなくなり、若い先生方は生活ができないと言って辞めていく中、内田先生はどうなるのかと思い、[私もなにか探さなきゃと思って、別の学校を見つけ、1 年だけ掛け持ち]で 2 つの日本語学校に勤務している。

掛け持ちをした C 日本語学校は、カリキュラムや宿題が決まっていて、その日にやることだけをやればいいと言われ、[自分のところは自分の責任でやれということで、あとは何もしなくてよかった] という学校だった。その時に内田先生は「車輪の一部になっただけで学校がまわっていく、時間の切り売りでいいんだ」と思って、割り切ってやっていた。

②【等至点】《日本語学校教師を続ける》まで

B 日本語学校が入っていたビルにあった韓国系スーパーマーケットの社長が、「ゆくゆくは日本語学校もやりたい、日韓の架け橋になるような人を育てたい」ということで、B 日本語学校の負債、先生、学生全部を引き受けてくれることになり、名前も D 日本語学校に変わった。D 日本語学校になって、「ガラッと変わって、中国の学生が卒業した後は、韓国の学生中心の学校に変わっていった」のである。D 日本語学校の社長は、「儲け度外視、先生方にはいい環境の中でしっかりやってほしいから」と言い、内田先生たちは、「結構のびのびやれて、待遇がよくて、いい職場だと思っていた」そうである。

D 日本語学校は、掛け持ちをしていた C 日本語学校と比べて「すごく雰囲気が違って」いて、D 日本語学校では「授業が終わってから先生たちと食事しておしゃべり」したが、C 日本語学校にはそういう関係はなく、ドライ、ビジネスライクな学校だったと言っていた。この C 日本語学校には 1 年間勤務したのち、辞めている。

D 日本語学校は、《東日本大震災》の影響で学生数が激減し、閉校しそうになったところを、E 日本語学校（現在の勤務校）の理事長が引きうけることになった。引継ぎが終わり現在の体制になったとき、「時給が 500 円引き下げられた時にはどうしよう」と内田先生は思った。前から残っていた先生たちも一旦時給が引き下げられ、その後徐々に前の水準にもどってきた。

D 日本語学校と E 日本語学校を比較して、内田先生は先生同士のつながり、学生の質、先生と学生との関係について語っている。D 日本語学校について、「先生同士のつながりがすごく強かったし、相談もできた」し、「1 クラスを 2 人の先生が 2 日と 3 日で責任を持ってそのクラスを見る」というルールがあり、学生については「進学目的の子がそんなに多かったわけじゃ」なく、「進学校という感じはなかった」、そして、「先生対学生の関係も密だったので、やりやすかった」[クラスの雰囲気が楽しかった] とのことである。一方の E 日本語学校については「学校が大きくなると先生同士が疎遠に」なり、「学生の質も、人数が多くなればなるほど、いい子はいいいけどどうしようもないレベルの子もごっそり入って」きて、学生と先生との関係については「個別はもちろんクラスでの集まりもだめって言われてるから、学生のことが分からないうちに 1 年が過ぎてっちゃう」と言っている。

内田先生は、紹介を受けて B 日本語学校の勤務を始め、B 日本語学校が倒産しそうになったところで、D 日本語学校に経営が変わり、D 日本語学校が倒産しそうなところを E 日本語学校に経営が変わって、学校が存続し、そのまま勤務を続けて現在に至っている。

8－3．選択の理由の分析と考察

内田先生の現在の勤務校に至るまでの経緯を「選択」に注目してみていく。まず、前節で提示した4つの時期と、変遷図の中の、【分岐点】【必須通過点】、及び【選択】を一覧にして表8-1に示す。

表 8-1 変遷図における分岐点と選択（内田先生）

	分岐点	選択
Ⅰ 日本語教育勉強以前		1<中学校の英語の教員免許を取得>
		2<通信教育で小学校教員免許を取得>
	1<<日本語教育能力検定試験を知る>>	
	【必須通過点 1】<<日本語教育能力検定試験を受験する(1回目)>>	
	2<<検定試験不合格>>	
Ⅱ 日本語教育勉強期		3<日本語教育について勉強しようと思う>
		4<通信教育で日本語教育を勉強する>
		5<教授法のクラスを受講する(山口)>
		6<英会話学校で講師をする(山口)>
	3<<アメリカ人講師に日本語を教える>>	7<アメリカ人講師に日本語を教える>
	【必須通過点 2】<<日本語教育能力検定試験を受験する(2回目)>>	
		8<検定試験不合格でも勉強を続ける>
		9<教授法のクラスを受講する(東京)>
		10<外国人との交流イベントに参加する>
	【必須通過点 3】<<日本語教育能力検定試験を受験する(3回目)>>	
	4<<検定試験に合格する>>	
Ⅲ 個人レッスン期	5<<日本語学校の講師は学士が必要と言われる>>	
		11<ハロー教室の指導員を始める>
		12<K 区の日本語ボランティアを始める>
		13<A 社の日本語講師募集に応募する>
		14<A 社でコーディネーターとして勤務する>
		15<日本語の個人レッスンを始める>
		16<A 社を辞める>
		17<半年間家にいて何かしようと思う>
Ⅳ 日本語学校勤務期	6<<B 日本語学校に紹介される>>	
		18<B 日本語学校で勤務を始める>
	7<<B 日本語学校が倒産する>>	
		19<日本語学校を探す>
		20<C 日本語学校に勤務する>
		21<C 日本語学校を辞める>
		22<経営が D 日本語学校になり続けて勤務する>
		23<経営が E 日本語学校になり続けて勤務する>
【等至点】<<日本語学校教師を続ける>>		

次に、【分岐点】ごとに、【選択】【必須通過点】の理由について、キャリア・アンカーを意識しながら分析・考察していく。

(1) 【分岐点 1】《日本語教育能力検定試験を知る》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
1	中学校の英語の教員免許を取得	[両親が共に教員で、母親が自宅で塾を開いていた]	・日本語教育・日本語教師の認知度低 ⁵³
2	通信教育で小学校教員免許を取得	[中学校の英語教員の免許を持っていたが、小学校への赴任が決まって]	

【選択 1】＜中学校の英語の教員免許を取得＞

内田先生は、短大で中学校の英語の教員免許を取得した。教師になることについて、[両親がともに教員で、母親が自宅で小学生の塾を開いていた]ので、[教えることは DNA だ]と語っていた。

【選択 2】＜通信教育で小学校教員免許を取得＞

小学校の臨時教員として採用されたため、通信教育で小学校の教員免許を取った。この時点で、日本語教師のことは知ってはいたが、自分が日本語教師になるということは考えてはいなかった。

【分岐点 1】では、両親が教師、母親が自宅で塾という環境の中で育ち、教員免許を取得している。内田先生にとって「教えることが DNA」がキャリア・アンカーとして確固としたものであったことがわかる。

(2) 【分岐点 2】《検定試験不合格》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
－	【必須通過点 1】日本語教育能力検定試験を受験する(1 回目)	「仕事をしようという話は全くなく、ただ資格としていいんじゃないか」	・日本語教師に必要な教育内容提示 (「日本語教員の養成等について」1985) ・雑誌『月刊日本語』創刊(1988-2013) ⁵⁴ ・第一回日本語教育能力検定試験実施(1988)

【必須通過点 1】《日本語教育能力検定試験を受験する(1 回目)》

⁵³ 当時日本語学校の専任教師であった丸山(2015)によれば、主観ではあるが、日本語教育・日本語教師の認知度はきわめて低く、周囲の友人知人の間ではそうした職業があること自体知られていない、とのことである。

⁵⁴ 丸山(2016)によれば、日本語教育と社会との関わりなどの話題をとりあげ、専門的なことがらを踏まえながら、幅広い読者層に訴えるスタンスを持ち、読者層として日本語学校関係者と日本語教師志望者をねらったもの、ということである。

1988年に第一回の日本語教育能力検定試験が実施され、内田先生は第二回の検定試験を受けている。検定試験受験時には日本語教師の仕事をするということを考えていたからではなく、資格としていいのではないかと、日本人ならできるかな、と思って受けたのであるが、試験のために特に勉強したわけでもなく、結果は不合格であった。

厳密に言えば、日本語教育能力検定試験は資格試験ではなく、合格することが日本語教師をする上で必須なものではない。この点は、日本の学校教育制度の中にある小中学校や高等学校の教員免許とは異なる。しかしながら、実際には小中学校や高等学校の教員にならなくても、資格として教員免許を取得する人がいるように、内田先生は日本語教師についても同じように考えていたともいえる。

1985年に出された「日本語教員の養成等について」の中で、日本語教師に必要な教育内容が定められ、その教育内容に基づいた日本語教育能力検定試験は、日本語教師に必要な知識を問うものとされた。検定試験は資格試験ではなかったが、試験の合格が日本語学校の応募資格のうちの1つとなり、日本語教師の資格としての性格も持つようになり、内田先生もこの検定試験の合格のことを「資格」として認識していた。

【分岐点2】では、日本語教育能力検定試験を受験したが、仕事として日本語教師をするつもりはなく、この時期のキャリア・アンカーとしては「教師の資格を持つ」であり、このことに意義を感じていたといえる。

(3) 【分岐点3】《アメリカ人講師に日本語を教える》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
3	日本語教育について勉強しようと思う	[ろくに勉強しないで受けたので当然だめだった(中略)、やっぱり勉強しないわけにはいかないと思って]	・日本語学校の設置基準で教員の資格が規定される。(<i>「日本語教育施設の運営に関する基準」</i> 1988)
4	通信教育で日本語教育を勉強する	[アルクの420時間の通信教育をやりました] [家にいて、子育てしながらでも大丈夫だと思って]	
5	教授法のクラスを受講する(山口)	[Y大学で留学生を教えているSS先生がカルチャーセンターで日本語教授法のクラスをやっているのが分かって、本で勉強するだけではなく、せっかくだから]	
6	英会話学校で講師をする(山口)	[英語専攻だったし、海外経験、小学校教諭の経験が活かせると思い、児童向け英会話講師募集の記事を見てすぐ応募] [35歳以下という年齢制限があったので、この機会を逃したら後がないとぎりぎりの年齢でチャレンジ]	
7	アメリカ人講師に日本語を教	[アメリカ人の講師が、日本語ができた方がいいから教えてくれって言って、そのころ資	

	える	格はなかったけれどもプライベートで直接教えた]	
--	----	-------------------------	--

【選択 3】＜日本語教育について勉強しようと思う＞

内田先生は検定試験のために準備をしていたわけではなく、検定試験が不合格だったことは半ば納得しており、経済的に働かなければならない必要もなく、この時点で検定試験の合格をあきらめるという選択肢もあった。しかし、あきらめることはせず、やはり勉強しないわけにはいかないと思い、日本語教育について勉強するという選択をした。日本語教師をやろうという明確な目標をもっていただけではなかったが、日本語教師をやるなら検定試験に合格しておいた方がいいというような漠然とした意識をもっていただように思われる。

【選択 4】＜通信教育で日本語教育を勉強する＞

日本語教育について勉強する方法として、大学や大学院に入学して日本語教育の専攻や副専攻の課程を履修すること、民間の日本語教師養成講座に通うこと、独学で検定試験対策の本で勉強することが考えられる。内田先生はこの時期に子育ての最中でもあったことから、自宅でできる通信教育を受講することにした。独学で勉強するよりもカリキュラムに沿った内容で、かつ養成講座のようにどこかに通うという負担のない方法、ということになる。検定試験に合格するという目的と、自分が子育て中という状況との両立を考えた上での選択だったといえる。ただ、子育て中といっても育児や家事に時間をとられることもあり、集中して勉強できる時間は限られていたかもしれないし、通信教育であっても相応の費用負担は発生する。そのような状況でも検定合格のための勉強を続けていたことになる。

【選択 5】＜教授法のクラスを受講する（山口）＞

Y 大学（山口）の先生であった SS 先生が、カルチャーセンターで日本語教授法のクラスを持っていることを知り、受講することにした。教授法クラス受講の理由として、本で勉強するだけでなくせっかくだから、ということの内田先生は語っている。当時、「日本語教育施設の運営に関する基準」の中で教員の資格が定められており、その中に「学士の学位を有する者」という項目があり、日本語教師養成講座の受講資格に「学士」があった可能性もある⁵⁵。ただ、カルチャーセンターの受講資格は特になく、受講生も本格的に日本語教師を目指しているわけではなかった。内田先生もその一人で、言ってみれば趣味の延長、検定試験合格のための受講であったといえる。

【選択 6】＜英会話学校で講師をする（山口）＞

⁵⁵ 当時の養成講座の受講資格について、6 章の秋山先生が、自分が養成講座を受講後、短大卒の知人が養成講座を受講できなかった、と語っていた。

教授法のクラスを受講していた時期に、英会話学校の非常勤講師の募集を見て応募している。仕事を探していたというよりも、たまたま見つけた募集で、英語専攻や海外での経験、小学校勤務経験が活かせると思い、年齢制限もあってチャンレンジした。日本語教育の勉強はしていたが検定試験の不合格もあり、将来のことは別として、この時点ではまだ仕事として日本語を教えることを現実的には考えていなかったようである。本業は英語の先生で、日本語教師になったのはもっとずっと先だと言っている。

【選択 7】＜アメリカ人講師に日本語を教える＞

英会話学校のアメリカ人講師から日本語を教えてほしいと頼まれて、資格はなかったがプライベートで日本語を教えることになった。「資格はなかった」と言っていることから、内田先生としては日本語教育能力検定試験に合格することと日本語教師の資格が同じものと考えていたことが分かる。そして、この時の経験を通して、日本人が日本人に英語を教えるよりも、日本人が外国人に日本語を教えることの方がやりやすいし続けられそう、と内田先生は思ったのである。

日本語教育について勉強しようと思ったのは、検定試験に不合格だったことがきっかけではあったが、その後、通信教育の日本語教師養成講座、カルチャーセンターの日本語教授法のクラスと、ここまでは自分自身で検定試験合格という目的のために選択をしてきた。内田先生は日本語教師をやることを「考えていない」と言っていたが、これは「日本語教師をやるつもりはない」というよりも、将来的にはいいかもしれないが、今は資格もないし、勉強中の身で、仕事としてできるのは、免許があり、経験もある英語の先生だ、ということではなかったかと思われる。

しかしながら、この時期に教授法のクラスの実習で留学生に日本語を教えて面白いと思ったこと、アメリカ人講師に日本語を教えてそのやりやすさや将来性を感じたことから、それまでは趣味の延長であり、現実的ではなかった日本語教師を、初めて職業としての選択肢の一つとして考えるようになったといえる。

【分岐点 3】では、日本語教師になることは考えていなかったが、検定試験に合格するための勉強を始め、「教師としての資格を持つ」ことが重要であったが、同時にキャリア・アンカーとしての「日本語を教える面白さ」にも気づき、将来的に日本語教師が仕事の選択肢の一つとなったことが分かる。

(4) 【分岐点 4】《検定試験に合格する》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
ー	【必須通過点 2】日本語教育能力検定試験を受ける(2回目)		・日本語教育能力検定試験の合格率は20～25%前後で推移(図 2-3 参照)
8	検定試験不合格でも勉強を続ける		

9	教授法のクラスを受講する(東京)	[SS 先生が(中略)学期途中だったけど、いいわよ来たら、と言ってくさったので、山口から東京に戻って来てすぐクラスにいれてもらって、そのまま続けて勉強ができた]	
10	外国人との交流イベントに参加する		
ー	【必須通過点 3】日本語教育能力検定試験を受ける(3 回目)	[今度こそという感じで 3 回目の検定試験挑戦で、その時はホントに真剣に勉強しました]	

【必須通過点 2】《日本語教育能力検定試験を受ける（2 回目）》

山口にいた間に、内田先生は日本語教育能力検定試験の 2 回目の受験をしている。1 回目の受験で不合格になり、その後、検定試験に合格することを目標に日本語教育の勉強を続けてきたので、2 回目の受験をしたのは内田先生にとっては自然なことだった。

1 回目の受験とは違い、日本語教育について勉強し、日本語を教えるおもしろさや将来性に気づいたことで、資格のためだけではなく、仕事としての可能性を感じ始めていた時期でもあり、多少の自信と将来への期待はあったと思われる。ところが、2 回目の受験も「撃沈」してしまった。1 回目の不合格は勉強していなかったという理由で納得できたかもしれないが、2 回目の不合格は 1 回目よりもショックなことだったと思われる。

【選択 8】＜検定試験不合格でも勉強を続ける＞

2 回目の日本語教育能力検定試験に不合格であったが、内田先生はそこであきらめることなく、日本語教育の勉強を続けている。時間も費用もかかる勉強であり、単に資格のためだけとは考えにくく、やはり、将来的には仕事としてやってみたい、続けたいという気持ちが芽生えていたからではないのだろうか。

【選択 9】＜教授法のクラスを受講する（東京）＞

夫の転勤で東京に戻り、SS 先生（山口の Y 大学）が東京で開いていた日本語教授法のクラスが受講できることになり、勉強が続けられた。このクラスは月 2 回あり、1 年目に概論を、2 年目に実習をやり、K 大学（神奈川）の留学生会館の日本語クラスで教えるという経験をしている。山口に行く前に東京で日本語教育の通信教育を受け、山口ではカルチャーセンターの日本語教授法のクラスを受講し、さらにまた東京で教授法のクラスを受講したことになる。

ここまでの語りの中では、日本語を教えることが面白い、日本人に英語を教えるより、外国人に日本語を教える方が自信を持って教えられる、日本語を教える方が長く続けられそう、というように、日本語教師という仕事を肯定的に捉える発話が頻繁に出てきていたが、日本語教師になることを表明するような発話はなかった。本当にこの時点では決心がついていなかったか、ある

いは、この時点でまだ検定試験に合格していなかったことから、語りとしても表に出すことがためられたのかもしれない。

【選択 10】＜外国人との交流イベントに参加する＞

内田先生はこの時期、外国人との交流イベントに参加している。この交流イベントは 5 か月間あり、仕事でもなく勉強でもなく、自分の興味関心からの参加だった。外国人と関わる機会は積極的に参加しようとする姿勢が窺える。

【必須通過点 3】《日本語教育能力検定試験を受ける（3 回目）》

内田先生は、今度こそという気持ちで、日本語教育能力検定試験を受験し、合格した。

【分岐点 4】では、日本語教育能力検定試験に合格し、「教師の資格を持つ」ことが依然としてキャリア・アンカーとして働いていたことがわかる。

(5) 【分岐点 5】《日本語学校の講師は学士が必要と言われる》まで

日本語教育能力検定試験に合格し、大手の日本語学校に応募しようと考え、教授法クラスの講師である SS 先生に相談したところ「日本語教師には最低でも学士が必要だ、せめてそれぐらいでないと」と言われて、応募をあきらめた。ここで初めて仕事として日本語教師をやろうという意思を表明したことになる。検定試験の合格が内田先生にとって、日本語教師になるためには必要だと考えていたことが分かる。

当時の日本語学校の応募条件は不明だが、既に検定試験に合格しており、現在であれば日本語学校の 3 つの応募条件のうちの 1 つはクリアしている。この時期は夫が単身赴任で、小中学生の 3 人の娘の面倒を見るという家庭の事情もあって責任を持って日本語学校に勤めるのは無理だと思ったとのことであるが、この時の日本語学校の募集は非常勤講師で、非常勤であれば子供の面倒を見るという事情があったにせよ、勤務時間を自分で調整することはできたはずである。自分自身が短大卒だったということの負い目があったとも語っており、山口にいた時から日本語の教授法クラスで教えを受けていて、日本語教育の専門家であった SS 先生から言われたことが、やはり大きく影響していたといえる。内田先生は、この時から日本語学校は敷居が高いと感じ始め、日本語教師を仕事としてやりたい、でも日本語学校の教師になるのは難しいという印象を抱いてしまったようである。

この時期は、日本語学校の設置基準が制定された後であり（内田先生の検定試験合格は 1994 年）、日本語学校に対する規制が緩和された時期であり、日本語教師の需要はあったと推測されるので、実際に応募したら合格していた可能性もあったかもしれない。

【分岐点 5】では、検定試験合格後、日本語学校に応募しようとして学士が必要と言われ、あきらめている。「教師には資格だけではなく、学士が必要」がこの時のキャリア・アンカーとなったのである。

(6) 【分岐点 6】《B 日本語学校に紹介される》まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
11	ハロー教室の指導員を始める	[国際理解教育の一環として、小 6 の希望者を対象に英語を教える「ハロー教室」を立ち上げるので、外国人教師のサポートをしてみないかと勧められたから]	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆとり教育、国際理解教育が提言される(「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1996) ・日本語学校に対する規制の緩和(「身元保証人制度の廃止」1996「日本語教育施設等における在留期間の延長」1997「資格外活動を 1 日 4h から 1 週 28h 以内に変更」1998 など) ・日本語教師の新たな教育内容提示(「日本語教育のための教員養成について」2000)
12	K 区の日本語ボランティアを始める	[教授法のクラスの友人から(中略)一緒にやらないかと誘われた] [実際に教える経験を積むのにも良い]	
13	A 社の日本語講師募集に応募する	[新聞の求人欄で日本語講師の募集とあったので]	
14	A 社でコーディネーターとして勤務する	[英語が活かせる] [小学校勤務の経験が活かせる] [英語ができるのを見込まれ]	
15	日本語の個人レッスンを始める	[ボランティアクラスの生徒さんから個人レッスンの依頼が多くなり、他のメンバーと分担して教え始めた]	
16	A 社を辞める	[個人レッスンが忙しくなって、夜も遅いし、体がもたない] [社長と二人だけの小さな会社で、社長と折り合いが悪くなった]	
17	半年間家にいて何かしようと思う	[A 社をやめて半年ぐらいいは(中略)のんびり過ごしていた]	

【選択 11】＜ハロー教室の指導員を始める＞

内田先生が外国人交流イベントに参加した時に、イベントを主催した自治体職員から勧められて「ハロー教室」の指導員を始めた。ここでも、英語が活かせる、これまでの外国人との交流経験が活かせる、ということを考えてと思われる。

【選択 12】＜K 区の日本語ボランティアを始める＞

教授法のクラスの友人から誘われて、K 区の日本語ボランティアを始める。誘われると断れない性格だと内田先生自身が語っていた通り、「ハロー教室」の指導員も K 区のボランティアも自分から探したものではなかった。日本語学校は敷居が高いと考えて、日本語学校への応募をあきらめていたが、その一方で、日本語ボランティアは、実際に日本語を教える経験を積むのにいいと考えた。「経験を積む」ということは、その経験を後に活かそうとしている姿勢が窺える。やはりいつかは日本語教師をやろうという気持ちがあったと思われる。この時期の内田先生には自分

のこれまでの経験を活かせる仕事をやりたいという気持ちと、日本語教師をやりたいがまだ自信がないという気持ちがあったことが窺える。

【選択 13】＜A 社の日本語講師募集に応募する＞

日本語学校への応募はあきらめたが、A 社の日本語講師募集を見て日本語教師として応募した。日本語学校は敷居が高くても、他の形態で日本語教師ができないか、そう考えたと思われる。

【選択 14】＜A 社でコーディネーターとして勤務する＞

日本語講師として A 社に応募したものの、実際に面接を受けた際には英語の経験を見込まれて、日本語講師ではなく、小学校に外国人講師を派遣する際のコーディネーターとして採用された。A 社の方から見ると、内田先生は検定試験には合格しているが、日本語を教えた経験は、教授法クラスでの実習、プライベートレッスン、ボランティアであって、学校で教えた経験はなかった。A 社では日本語講師を専門学校等に派遣しているため、日本語学校で教えた経験がないことは不安要素であったかもしれない。一方で、内田先生が「英語ができることを見込まれた」と言っているように、会社としては小学校での勤務経験や海外での外国人との交流経験などが活かせる外国人講師派遣のコーディネーターとして採用したいと考えたと思われる。内田先生の方も、これまでの経験や英語が活かせるコーディネーターの仕事と、敷居が高いと考えていた日本語教師とを比べた時、やはり経験がある仕事を断って日本語教師をやろうというほどの自信がなかったのかもしれない。

日本語教育能力検定試験は、「日本語教員に最低限必要な知識・能力の水準に達しているかどうかを審査する」⁵⁶ものである。検定試験合格は一定の水準に達していると認められるものであったはずであるが、実際には日本語教師を採用する側の日本語学校にとって信用に足るものではなく、日本語学校に応募する側も自信につながるものではなかったといえるのかもしれない。「日本語学校教師」は内田先生にとって依然として「敷居が高い」ものだったと思われる。

【選択 15】＜日本語の個人レッスンを始める＞

K 区のボランティアクラスの生徒から個人レッスンを頼まれ、ボランティアクラスの他のメンバーと分担して個人レッスンを始める。個人レッスンでは、韓国人の子どもに日本語を教え、学校の教科書の理解や日本語能力試験の合格など個々のニーズに合わせて教材を選んだり、教え方を工夫したり、準備に時間をかけたとのことである。高いレッスン料ももらい、責任もあり、結果を求められたが、やりがいがあったとも言っている。

この時期、内田先生は 4 つの仕事を掛け持ちでやっており、まとめると表 8-2 のようになる。

⁵⁶ 1987 年「日本語教員検定制度について」より。

表 8-2 個人レッスン期の仕事

	仕事の形態	始めたきっかけ	役立った経験	内容
ハロー教室指導員	ボランティア	S 区職員からの勧め	英語、小学校勤務	外国人講師のサポート
K 区日本語ボランティア	ボランティア	教授法クラスの友人からの誘い	日本語教授法の勉強	日本語を教える
A 社コーディネーター	パートタイム (有償)	新聞の求人を見て応募	英語、小学校勤務	外国人講師の派遣
個人レッスン	家庭教師(有償)	ボランティアクラスの生徒からの依頼	日本語教授法の勉強	日本語を教える

表 8-2 からは、まず仕事の形態としてボランティアと有償のものがああり、仕事の形態に特にこだわってはいないこと、始めたきっかけからは、A 社コーディネーター以外は周囲からの勧めや誘いであり、内田先生自身も言っていたが、人から頼まれると嫌と言えないという性格が見て取れる。また、英語や小学校勤務など経験が活かせることと同時に、日本語を教えることもやりたいという意識も持っていたことが窺える。

【選択 16】＜A 社を辞める＞

個人レッスンが忙しくなり、A 社では社長との折り合いが悪くなったこともあって、A 社を辞め、その前にハロー教室のプロジェクトも終了し、K 区の日本語ボランティアと個人レッスンを続けていた。

【選択 17】＜半年間家にいて何かしようと思う＞

個人レッスンが少なくなり、K 区の日本語ボランティアだけをしていたが、半年後、そろそろ何か新しいことを始めようかと考えた。これまでもボランティアも含め、いくつかの仕事を同時にしており、それが少なくなったことで、また何かをしたいと思ったようであるが、その「何か」は日本語教師に限っていたわけではなかったようである。内田先生にとって、日本語教師はこの時点でも、どうしてもやりたい仕事ということではなかったといえる。

【分岐点 6】では、ボランティアを含め 4 つの仕事を同時に行い、その中には英語を使うものも日本語を教えることも含まれており、「経験や習得したものを活かす」というキャリア・アンカーが見て取れる。

(7) 【分岐点 7】＜B 日本語学校が倒産する＞まで

	選択	理由(モノログ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
18	B 日本語学校で勤務を始める	「日本語学校で緊急に先生を募集しているので、推薦したいがど	・「日本語教育のための教員養成について」(2000)

		うかと声がかかった] [ちょうど何かそろそろ何か新しい ことでも始めようと考えていた]	・日本語学校の量的拡大と質的低下 ・「日本語教育のための試験の改善につ いて」(2001)
--	--	---	---

【選択 18】＜B 日本語学校で勤務を始める＞

内田先生が何か新しいことを始めようと考えた時に、タイミングよく B 日本語学校に紹介され、内田先生自身もすぐに応募を決断し、面接に行った時にはすぐに採用が決まり、大人数のクラスを教えるという不安はあったものの、B 日本語学校での勤務を始めた。

この時期は、日本語教員の養成についての提言や、日本語教育のための試験についての提言などが相次いで策定され、就学生に対する入国審査の緩和策が実施されており、就学生が増えるのに伴い、日本語学校が増加し、日本語教師の募集も増え、経験のある教師はもちろん、養成講座や大学や大学院の日本語教育専攻課程の修了生が日本語学校に採用されるようになっていった時期でもあった。

日本語学校勤務を始める時に、通常は募集を見て応募、面接、採用という流れになるが、実は日本語学校に既に勤務している講師の紹介で新任の教師が採用されることもよくあることである。紹介者がいることで学校側としては、応募者の人物像を事前に把握できることが大きいと思われる。

B 日本語学校では内田先生が学士の学位をもっていないことは、採用しない理由にはならなかったのだと思われる、内田先生は日本語学校で教えた経験はなかったが、ボランティアや個人レッスンの経験があったこと、学校の講師の紹介ということ、また日本語教師を緊急に必要としていたことに加え、日本語教育能力検定試験に合格していることがあったと思われる。内田先生の方でも、検定試験に合格し、ボランティアや個人レッスンで経験を積み、この時点で学士の学位についての負い目は多少は軽減していたのではないのだろうか。内田先生にとって、検定試験合格は資格ではあったが、それだけで日本語学校教師はできないし、自信もないもので、やはり日本語を教える経験が必要で、経験があつてようやく日本語学校勤務ができると考えたのだろう。

これまでの内田先生のボランティアを含めた仕事の開始は、自身の希望もあるもののほとんどが周囲からの勧めや依頼であり、仕事の終了も自身で決めたというよりは、その時の状況（ハロープロジェクトの終了、個人レッスンの増加、など）によるものであり、仕事内容へのこだわりはそれほど強くは感じられない。そして、何かしようと思った時も、それが日本語学校教師をやるということにすぐに結びついたわけではなく、友人から紹介されたのが日本語学校の教師だった、ということになる。

【分岐点 7】では、知人の紹介から日本語学校勤務を始めたが、それまでに日本語を教える経験を積んでおり、「日本語教師ができるという自信」を持つことができ、この時期のキャリア・アンカーとして働いたといえる。

(8)【等至点】《日本語学校教師を続ける》まで

	選択	理由(モノローグ等より)	(日本語教育をめぐる)社会的状況
19	日本語学校を探す	[経営が傾いてきて、2003年に学校がつぶれることになった] [秋ごろからお給料が支払われなくなって若い先生はこれでは生活できないからと言って辞めていった] [私も何か探さなきゃと思って]	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい留学生政策の提言発表(「留学生 30 万人計画の骨子」2008) ・在留資格「留学」と「就学」を一本化(2010) ・東日本大震災により日本語学校生が激減(2011)
20	C 日本語学校に勤務する	[別の学校を見つけ、D 日本語学校と掛け持ちで 1 年だけ(中略)通ってた]	
21	C 日本語学校を辞める	[時間の切り売りだけすればいいのはどうかな] [1 年いたけど親しい先生は一人もできなかった]	
22	経営が D 日本語学校になり続けて勤務する	[倒産しかかった B 日本語学校を負債も、先生学生全部ひっくるめて引き受けてくれることになった]	
23	経営が E 日本語学校になり続けて勤務する		

【選択 19】＜日本語学校を探す＞

B 日本語学校が倒産することになったとき、内田先生は日本語学校を探そうとした。内田先生自身は、生活のために仕事をしなければならないということではなかったが、それでも別の日本語学校を探し、日本語学校教師を続けようと考えたのである。B 日本語学校の収入で生計をたてていた若い先生は、倒産するとなって他の仕事を探さなければならなかったが、内田先生はそうした様子を見て、このまま何もしないと日本語教師の仕事ができなくなると思ったのかもしれない。これまでであれば、周囲の状況から仕事が終了しても、同じ仕事を探そうということはなかったが、日本語教師という仕事はそれまでの仕事とは違うもの、続けてやりたいという気持ちがあったといえるのではないだろうか。

【選択 20】＜C 日本語学校に勤務する＞

内田先生は初めて日本語学校を自分から探して応募し、日本語教師として採用され、C 日本語学校で勤務を始めた。内田先生の日本語教師生活の中で、日本語教師に応募したのは 2 回目である。1 回目の A 社への応募は、結果的に日本語教師の仕事はしていなかったもので、実際に日本語学校に自ら応募して就職したのは C 日本語学校が初めてだったということになる。

【選択 21】＜C 日本語学校を辞める＞

C 日本語学校での勤務について、授業の内容や宿題が決まっていた時間の切り売りだった、ビジネスライクだった、といい、働いている間に親しい先生は一人もできず、1回の授業あたりの給料も B 日本語学校か経営者が変わった D 日本語学校に比べて低かったこともあり、1年で辞めている。内田先生が考える日本語学校教師のイメージとして、日本語を教えることと同様に職場の雰囲気重視、待遇のことも気にしていることが分かる。

【選択 22】 <経営が D 日本語学校になり続けて勤務する>

倒産することになった B 日本語学校は、その後 D 日本語学校に経営が変わり、内田先生もそのまま D 日本語学校で勤務を続け、1年間は C 日本語学校と D 日本語学校の 2 つの日本語学校に勤務していた。C 日本語学校がビジネスライクだった、時間の切り売り、車輪の一部になっただけで学校がまわっていく、と感じていたのに対し、D 日本語学校では、先生たちと授業が終わって食事に行くなど教師同士の結びつきが強く、2つの学校を比べて雰囲気が全く違っていたことから、C 日本語学校を辞めたのである。

内田先生は、日本語を教えるだけでなく、その授業内容がすべて指示通りにしなければならず、他の教師との人間関係も作れない、といった環境に対してかなり否定的な意見を持っていたことが分かる。念願でもあった日本語学校教師を始め、実際に勤務するようになると、学校の運営方法や待遇が様々であり、日本語を教える以外にも自分が重視しているもの、たとえば、授業内容の検討や、教師同士の結びつきがあることに気が付いたことが分かる。内田先生は D 日本語学校のことを、のびのびやれて待遇がよくていい職場だと語っていた。非常勤講師にこのように言わせるということは、よほど満足のいく待遇だったのではないかと思われる。

【選択 23】 <経営が E 日本語学校になり続けて勤務する>

D 日本語学校が閉校しそうになり、E 日本語学校に経営が変わった後も、一旦は時給が低くなったことがあって「どうしよう」と思ったが、そのまま勤務を続けている。B 日本語学校が閉校するときもそうであったが待遇に大きな変動があると、一旦は立ち止まって考えていることから、日本語学校の給料で生計をたてていたわけではなくとも、待遇面は気にしていたことが分かる。E 日本語学校の場合は、経営者が変わって待遇面でも変動があったものの、継続して勤務を続ける教師がいたこともあって、内田先生もそのまま E 日本語学校の勤務を続けたのではないかと思われる。

【等至点】 では、2 つの日本語学校に同時期に勤務した経験から、学校による違いを実感し、「職場の雰囲気と自分のペース」が日本語教師を続けていく上での内田先生のキャリア・アンカーとなったことが窺える。

8-4. 内田先生の経緯・選択のまとめ

内田先生の経緯の中では、英語、小学校勤務の経験、海外での外国人との交流経験という3つの経験と、続けてきた日本語教育の勉強を活かして何かやりたいという意識、加えて教えることや教師という仕事への関心があったことが分かる。そして、それぞれの選択がこれらの経験や勉強を始めるきっかけとなったり、選択する際にこれらの経験が活かせることが理由になっていた、ということが見られた。前節で述べた23個の選択が、英語、小学校勤務、外国人との交流経験、日本語教育のどれと関係していたのかをまとめると表8-3のようになる。

表 8-3 選択に関係する経験

	選択	英語	外国人との交流	小学校勤務	日本語教育
Ⅰ 日本語教育勉強以前	1<中学校の英語の教員免許を取得>	○			
	2<通信教育で小学校教員免許を取得>			○	
Ⅱ 日本語教育勉強期	3<日本語教育について勉強しようと思う>				○
	4<通信教育で日本語教育を勉強する>				○
	5<教授法のクラスを受講する(山口)>				○
	6<英会話学校で講師をする(山口)>	○			
	7<アメリカ人講師に日本語を教える>	○	○		○
	8<検定試験不合格でも勉強を続ける>				○
	9<教授法のクラスを受講する(東京)>				○
	10<外国人との交流イベントに参加する>		○		
Ⅲ 個人レッスン期	11<ハロー教室の指導員を始める>	○	○	○	
	12<K 区の日本語ボランティアを始める>		○		○
	13<A 社の日本語講師募集に応募する>				○
	14<A 社でコーディネーターとして勤務する>	○	○	○	
	15<日本語の個人レッスンを始める>		○		○
	16<A 社を辞める>				
	17<半年間家にいて何かしようと思う>				
Ⅳ 日本語学校勤務期	18<B 日本語学校で勤務を始める>		○	○	○
	19<日本語学校を探す>				○
	20<C 日本語学校に勤務する>		○	○	○
	21<C 日本語学校を辞める>				
	22<経営が D 日本語学校になり続けて勤務する>		○	○	○
	23<経営が E 日本語学校になり続けて勤務する>		○	○	○

表 8-3 からは、Ⅱ 日本語教育勉強期までは、日本語教育の経験はなかったが、検定試験合格後のⅢ 個人レッスン期には、日本語教育の経験を積みながら、他の経験も活かすべく仕事やボランティアをしていたことが分かる。その後、日本語学校勤務となり、それまでの経験を活かし、かつ日本語教育の勉強を始めた頃に「長く続けられる」と思った通り、その後 16 年間（インタビュー時点）日本語学校勤務を続けている。

ただ、新しいことを始める時に、必ずしも内田先生が自分から積極的に行動して始めたことばかりではなく、周囲からの働きかけを受け入れた結果、始めたことが多いということもいえる。周囲からの働きかけとは、英会話学校のアメリカ人講師からの依頼、ハロー教室での主催者からの勧め、教授法クラスの友人からの誘い、ボランティアクラスの生徒からの依頼、ボランティアクラスで日本語を教えているメンバーからの紹介などである。また、A社に日本語教師として応募した際には、日本語教師ではなく別の仕事の担当として採用されている。

内田先生にとって日本語教師という仕事は、当初から目指していたわけではなかったが、検定試験に合格し、日本語学校に応募しようとした時に、学士を持っていないことから一旦あきらめ、敷居が高い仕事という印象を持った。学士がないという「負い目」と同時に、日本語を教えたいのにできないというジレンマのようなものを感じたのではないだろうか。だからこそ、周囲からのボランティアや個人レッスンの依頼があった時、その機会を逃さずに活かしたいという気持ちになったのではないかと思われる。

内田先生の経緯と選択の分析を通して見えてきたキャリア・アンカーは「教えることはDNA」「教師の資格を持つ」「教師には資格だけではなく学士も必要」「経験や習得したものを活かす」「日本語教師ができるという自信」「職場の雰囲気と自分のペース」であった。内田先生が、中学校の教員免許を取得した時から、現在の日本語学校勤務まで、一貫して言葉を通して教えることや外国人を支援することを続けてきている。そして、現在ではこれまでの経験が日本語教師に結実し、「自分のペースを守り、言葉を通して教え、支援すること」が内田先生のキャリア・アンカーとなっているといえる。

8-5. 内田先生の経緯・選択から見える日本語教師像

内田先生が現在の日本語学校勤務にいたるまでの経緯について、まず様々な選択に注目し、次に選択した理由とキャリア・アンカーという枠組みから分析した。これらを踏まえた上で、それぞれの分岐点で抽出できる日本語教師像とはどのようなものなのか、日本語教師像形成に関わる要因と考えられることとそれらから読み取れる日本語教師像を表8-4に示す。なお、読み取れる日本語教師像欄にある(a)～(j)は、日本語教師像を特徴づけている内容ごとにまとめた10の項目である。10の項目とは、「a:専門性」「b:日本語の母語話者」「c:教える面白さ」「d:継続性」「e:採用条件」「f:責任のある仕事」「g:仕事の幅」「h:授業の自由度」「i:職場の雰囲気」「j:不安定な日本語学校経営」である。10の項目については後述する。

表 8-4 分岐点毎に読み取れる日本語教師像（内田先生）

	日本語教師像形成に関わる要因	読み取れる日本語教師像
(1)【分岐点 1】《日本語教育能力検定試験を知る》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師の仕事を知っていた。 ・日本語教育能力検定試験ができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師の資格として検定試験がある。(a) ・日本人なら検定試験に合格できる。(b)

(2)【分岐点 2】《検定試験不合格》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育能力検定試験を受けたが不合格だった。 ・一緒に検定試験を受けた友達は合格した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人なら日本語教師ができるというものではない。(b) ・日本語教育について勉強しなければならない。(a)
(3)【分岐点 3】《アメリカ人講師に日本語を教える》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・通信教育で日本語教育の勉強をした。 ・カルチャーセンターで日本語教授法クラスを受講した。 ・日本語教授法クラスの実習の一環として留学生会館で日本語を教えておもしろいと思った。 ・英会話学校のアメリカ人講師に日本語を教えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育の勉強方法は自分のペースでできる。(d) ・日本語を教えるためには教え方を勉強しなければならない。(a) ・日本語を教えることは英語を教えることよりも自信を持ってできる。(b) ・日本語は母国語だからやりやすい。(b) ・日本語は母国語だから長く続けられる。(c) ・日本語を教えるのはおもしろい。(c)
(4)【分岐点 4】《検定試験に合格する》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育能力検定試験に合格した。 ・日本語教授法のクラスを東京でも 2 年間続けられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師には資格が必要。(a) ・日本語を教えるための勉強はある程度長い期間が必要。(a)
(5)【分岐点 5】《日本語学校の講師は学士が必要と言われる》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教授法を教えていた専門家から日本語学校の講師は学士が必要と言われた。 ・子供の面倒があり、責任を持って学校に勤められないと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校教師には学士が必要。(e) ・日本語教師は責任をもってやるべき。(f)
(6)【分岐点 6】《B 日本語学校に紹介される》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語ボランティアクラスに誘われ、ボランティアで日本語を教えた。 ・韓国人の子どもへの個人レッスンを始め、結果を求められて責任もあったがやりがいもあった。 ・外国人講師派遣会社の求人日本語講師として応募した。 ・日本語ボランティアクラスのメンバーから B 日本語学校を紹介された。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師の仕事の形態はボランティアや個人レッスンがある。(g) ・日本語教師は個人レッスンでは結果を求められ責任がある。(f) ・結果を求められたがやりがいもあった。(c) ・日本語教師を始めるきっかけは新聞の求人や紹介がある。(g) ・日本語学校教師は経験が重視される場合がある。(e)
(7)【分岐点 7】《B 日本語学校が倒産する》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・B 日本語学校の経営が傾いた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校は簡単に経営が傾いたり変わったりする不安定な職場。(j)
(8)【等至点】《日本語学校教師を続ける》まで	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校教師の仕事を探した。 ・C 日本語学校は決められたことだけをやればよく車輪の一部のようだった。 ・C 日本語学校では親しい先生は一人もできなかった。 ・B 日本語学校から D 日本語学校に経営が変わった。 ・D 日本語学校では教師同士の結びつきが強かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校によって授業の自由度が違う。(h) ・日本語学校によって職場の雰囲気が違う。(i) ・日本語学校の経営は学生数に大きく影響される。(j) ・経営者の裁量で待遇が大きく変わる。(j) ・自分のペースで(週 2、3 回など)仕事

	・D 日本語学校から E 日本語学校に経営が変わった。	ができる。(d) ・機会に恵まれれば、日本語教師は続けられるし選ぶこともできる。(d)
--	-----------------------------	--

各分岐点において読み取れる日本語教師像を内容ごとにまとめた 6 つの項目と、それぞれの項目に該当する日本語教師像（表 8-4）との対応を表 8-5 に示し、次にそれぞれの項目が各分岐点のどこに現れているか、を表 8-6 にまとめた。

表 8-5 日本語教師像を特徴づけている項目（内田先生）

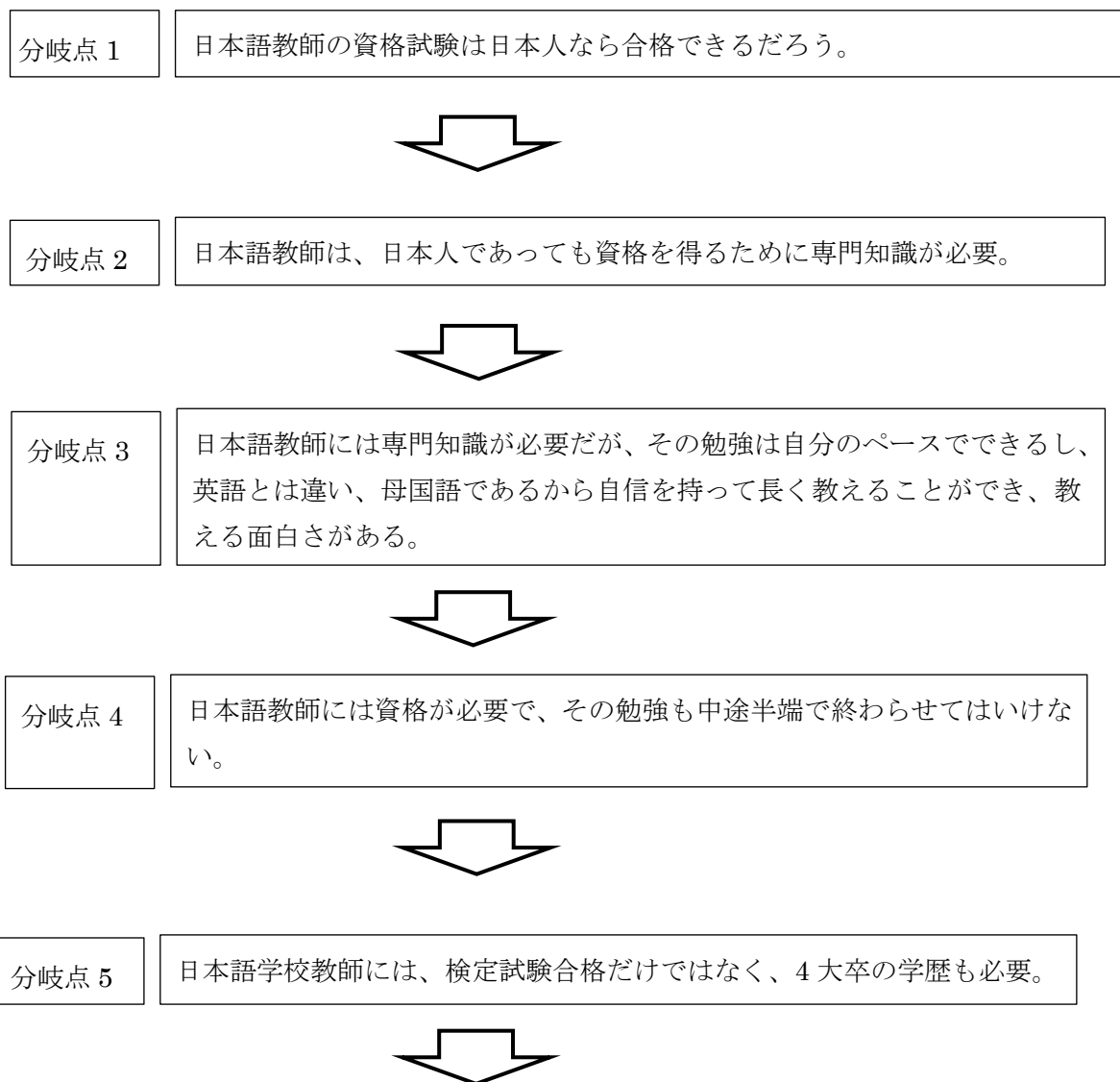
	項目	日本語教師像
(a)	専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・資格としての検定試験がある。(分岐点 1) ・日本語教育について勉強しなければならない。(分岐点 2) ・日本語を教えるためには教え方を勉強しなければならない。(分岐点 3) ・日本語教師には資格が必要。(分岐点 4) (分岐点 5) ・日本語を教えるための勉強はある程度長い期間が必要。(分岐点 4)
(b)	日本語の母語話者	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人なら検定試験に合格できる。(分岐点 1) ・日本人でも日本語教師ができるものではない。(分岐点 2) ・日本語を教えることは英語を教えることよりも自信を持ってできる。(分岐点 3) ・日本語は母国語だからやりやすい。(分岐点 3)
(c)	教えるおもしろさ	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語を教えるのはおもしろい。(分岐点 3) ・結果を求められたがやりがいもあった。(分岐点 6)
(d)	継続性	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育の勉強は自分のペースでできる。(分岐点 3) ・日本語教師は母国語だから長く続けられる。(分岐点 3) (分岐点 4) ・自分のペースで(週 2, 3 回)仕事ができる。(等至点) ・機会に恵まれれば、日本語教師は続けられるし選ぶこともできる。(等至点)
(e)	採用条件	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校教師には学士が必要。(分岐点 5) ・日本語学校教師には経験が重視される場合がある。(分岐点 6)
(f)	責任のある仕事	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校は責任をもって勤務すべき。(分岐点 5) ・日本語教師は個人レッスンでは結果を求められ責任がある。(分岐点 6)
(g)	仕事の幅	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師の仕事の形態はボランティアや個人レッスンがある。(分岐点 6) ・日本語教師を始めるきっかけは新聞の求人や紹介がある。(分岐点 6)
(h)	授業の自由度	・日本語学校によって授業の自由度が違う。(等至点)
(i)	職場の雰囲気	・日本語学校によって職場の雰囲気が違う。(等至点)
(j)	不安定な日本語学校経営	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単に経営が傾いたり変わったりする不安定な職場。(分岐点 7) ・経営は学生数に大きく影響される。(等至点) ・経営者の裁量で非常勤講師の待遇が大きく変わる。(等至点)

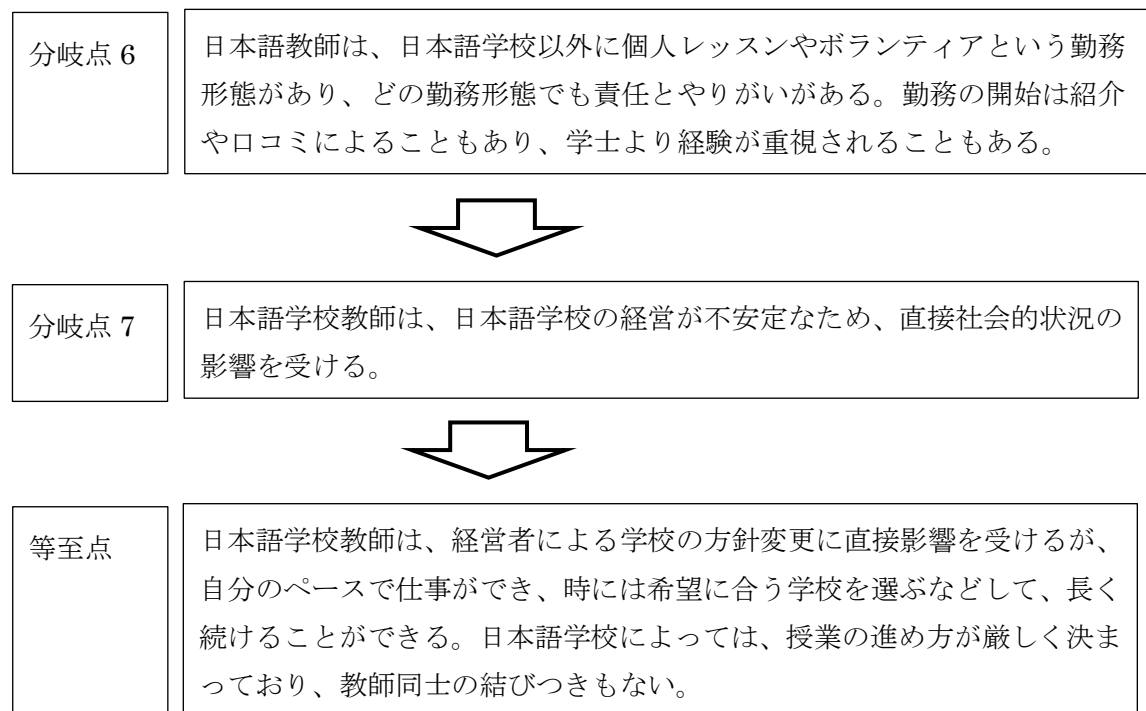
表 8-6 日本語教師を特徴付けている項目と分岐点（内田先生）

分岐点	a 専門性	b 母語話者	c 面白さ	d 継続性	e 採用条件	f 責任	g 仕事の幅	h 自由度	i 雰囲気	j 不安定
1《日本語教育能力検定試験を知る》	◇	◇								
2《検定試験不合格》	◇	◇								

3《アメリカ人講師に日本語を教える》	◇	◇◇	◇	◇◇						
4《検定試験に合格する》	◇◇			◇						
5《日本語学校の講師は学士が必要と言われる》	◇				◇	◇				
6《B 日本語学校に紹介される》			◇		◇	◇	◇			
7《B 日本語学校が倒産する》										◇
等至点《日本語学校教師を続ける》				◇◇				◇	◇	◇◇

以上のことをもとに、分岐点毎に読み取れる日本語教師像を「日本語（学校）教師（に）は・・・」という表現で表し、内田先生の語りから読み取れる日本語教師像の形成過程として以下に示す。





内田先生の語りの中では生活のために仕事をするということは一度も出て来なかった。これまでのどの仕事も生活の糧ではなく、自分自身の興味関心と周囲からの働きかけが合致して仕事を続けてきたといえる。日本語教師を意識してから「学士」がないことが、時には負い目に感じたこともあったが、その中で日本語学校教師を始めてから 15 年以上が立ち、自分のペースで続けられたことに加え、日本語教育の勉強を始める前の、英語や外国人との交流経験、小学校勤務経験も日本語学校教師という仕事に役立っているともいえ、今の状況に満足していることが窺える。現在の状況について以下のように語っている。

仕事始めてから、2001 年の秋だから丸 16 年たちますね、来月で。フルタイムでびっちりいれていたら続かなかったと思うんですけど、自分のペースで、週 2, 3 回でずっとやってきたので、細く長くということやってきたので、途中で辞めたいと思ったことはなかったです。(モノログより)

現在の内田先生の日本語教師像（日本語学校非常勤講師）をまとめると以下ようになる。内田先生の場合、日本語教師を特徴づける項目のうち、変容したものはあっても現在でもすべて残っていると思われる。

- ・日本語教師には専門的知識が必要である。
- ・日本語母語話者だからこそ、日本語を教える時に自信を持って、教えられるし長く続けられる。
- ・日本語を教えることはおもしろいし、やりがいもある。

- ・日本語教師は、自分のペースで仕事ができ、学校を選ぶなどして長く続けられる仕事である。
- ・日本語教師には一定の資格が必要だが、資格よりも経験が重視される場合もある。
- ・日本語教師は、どんな勤務形態でも責任を持って日本語を教えなければならない。
- ・日本語教師には、勤務形態がいくつかあり、始めるきっかけも様々である。
- ・日本語学校によっては、授業の進め方がすべて決められていてビジネスライクなところもある。
- ・日本語学校によっては、教師同士の結びつきがないところもあるが結びつきが強いと相談できてよい。
- ・日本語学校は簡単に経営が傾いたり、経営者が変わって待遇が変えられたり、不安定な職場である。

9章 総合考察

6章から8章では、経験の長い日本語学校の非常勤講師3名の経緯について、視覚化と文章化を行い、次に経緯の中にあった選択を抽出し、選択の理由及び理由から見えるその時々日本語教師像を、「キャリア・アンカー」を分析の枠組みとして援用し、考察した。そして、3名が現在の勤務に至るまでの日本語教師像の形成過程と日本語教師像を特徴づける項目、及び現在の日本語教師像をみてきた。本章では、研究設問に答える形で3名の日本語教師像の形成過程をまとめ、総合考察としたい。研究設問は以下の通りである。

- ①経験の長い日本語学校非常勤講師が、現在の勤務校での勤務に至るまでにどのような経緯をたどり、どのような職業選択があり、その選択の理由はどのようなものか。
- ②日本語学校非常勤講師の職業選択の理由から読み取れる日本語教師像とはどのようなものであり、それはどのように形成されてきたのか、形成に影響を及ぼした要因とは何か。
- ③日本語学校非常勤講師の語りから読み取れる日本語教師像と社会的に考えられている日本語教師像には違いがあるのか。

研究設問①については、調査協力をしてくれた3名の非常勤講師の各々の語りの内容を時系列に再構成しなおし、「選択の経緯」として視覚化（変遷図）し、その経緯を文章化して示した。次に変遷図の中の【選択】をとりあげ、それぞれの選択の理由について社会的な状況や出来事と関連づけながら、「キャリア・アンカー」を援用し、「選択の理由の分析と考察」としてまとめた。3名の日本語学校教師には、以下のような経緯が共通してみられた。

- (1)日本語教師になる前は、学校教育法の中の教師を目指す、あるいは教師の経験があった。
- (2)日本語教育に目を向けるきっかけがあった。（日本語のできる英会話講師との出会い、日本語教育能力検定試験、国語教師を活かして外国に住むための手段）
- (3)養成講座や通信教育で、日本語教育について専門的知識を学んだ。
- (4)日本語教師の複数の勤務形態を経験している。（ボランティア、個人レッスン、日本語学校）
- (5)日本語教師から離れている時期があり、復帰している。
- (6)社会的状況（バブル崩壊、悪質な日本語学校増加、日本語教師売り手市場など）により、日本語教師の継続や復帰に大きな影響をうけた。
- (7)自分の希望に合う勤務条件を見つけ、日本語教師を続けている。

また、3名の非常勤講師の現在のキャリア・アンカーは、次のように読み取ることができた。秋山先生は「専門知識は必要だがシリアスではなく、普通とは違う職場であり、勤務条件の希望が受け入れられる」、石川先生は「自分の興味関心の満足度と仕事の自由度」、内田先生は「自分のペースを守り、言葉を通して教え、支援すること」である。

3名の調査協力者の選択の理由の分析と考察において、分析の枠組みとして援用した「キャリア・アンカー」と日本語学校非常勤講師の選択との関係について確認し、分析の枠組みとしての妥当性を検討したい。4章の4-1「キャリア・ダイナミクスとキャリア・アンカー」で提示した通り、「キャリア・アンカー」についてシャインは「体験を通じて発達・発展・発見し、選択に直面した時に、あきらめることのない関心や価値であり、その時に初めてよく見えるようになるもの、そして、全体的な自己イメージにおいて、能力と動機と価値の間の相互作用により、これらが統合され、人生経験を積むことでより安定してくる部分を説明するもの」と定義していた。

今回の調査協力者3名は、現在の勤務校で勤務を続けるという一種の安定した状態（短くても既に5年以上勤務）にあるといえる。そして、この状態になるまでに、自身の希望、家庭の事情、社会的な状況の影響を受けつつ、勤務場所、勤務形態、職務形態を変えるという選択があり、時には日本語教師から離れるという選択や日本語教師以外の仕事をするという選択もあった。日本語教師の勉強を始めた時にはまだ認識していなかったような状況（日本語学校に応募しても不採用が続く、悪質な日本語学校に勤務する、日本語教師には学士が必要と言われる、など）に直面し、その度に自分は日本語教師を続けたいのかを考え、その時点での自分なりの日本語教師像を形成し、選択してきたのである。選択に直面した時に、それまで持っていた日本語教師像や職業の価値がキャリア・アンカーとして働き、現実の様々な状況との相互作用の中で、キャリア・アンカーの変容があり、それが日本語教師像に反映されていくことが見てとることができたといえよう。

1つの組織に長く勤務する場合でも、選択に直面することはあると思われるが、日本語学校教師、中でも周囲の環境からの影響を受けやすく、勤務形態や勤務場所の選択肢が多く、かつこれらの変更が他の仕事と比べて頻繁にまた容易にできる、あるいはせざるを得ない非常勤講師であればこそ、その経緯や各人の日本語教師という仕事の捉え方を把握する上で、選択に注目し、さらに「キャリア・アンカー」という枠組みで捉えることは有効であったと思われる。

研究設問②「日本語教師像及び教師像形成に影響を及ぼした要因」については、設問①から抽出された日本語教師像を特徴づける項目が、その時点での日本語教師像を構成する項目となり、時間の経過とともにその教師像を構成する項目が変わっていく様子が見て取れた。3名の日本語教師像を集約すると以下のようになり、これは日本語学校非常勤講師の語りから読み取れる日本語教師像、すなわち「日本語学校非常勤講師像」ともよべるものであるといえる。

- (1)日本語学校教師は、専門的知識が必要である。
- (2)日本語学校教師は、社会的状況、日本語学校の経営状況など周囲の環境の影響を受けやすい。
- (3)待遇は概してよくない。

- (4)日本語教師の勤務形態（日本語学校、ボランティア、個人レッスン等）、職務形態（専任講師、非常勤講師）は様々あり、自身の希望に応じて選ぶことができるので、長く続けることができる。
- (5)日本語学校の授業の進め方は学校によって、講師が工夫できるような自由度が違う。
- (6)日本語学校の教師同士のコミュニケーションの良し悪しが、直接クラス運営に反映する。
- (7)日本語教師には、文化背景が異なる様々な学生と接することのおもしろさがある。
- (8)日本語教師としての心構え（責任感、自信）を持つことが求められるのと同時に、やりがいも感じられる。
- (9)日本語学校は教師を育てるところであり、日本語学校教師の経験が教師を育てるために役立つ。

次に、これらの日本語学校非常勤講師像の形成に影響を及ぼした要因について、上記(1)～(9)の日本語教師像毎に、以下にまとめる。

- (1)日本語学校教師は、専門的知識が必要である。
- ・日本語教師になろうと思い、養成講座を探して受講した。（秋山先生、石川先生）
 - ・日本語教育能力検定試験が不合格だった。（内田先生）
- (2)日本語学校教師は、社会的状況、日本語学校の経営状況など周囲の環境の影響を受けやすい。
- ・新卒で日本語学校に応募したが「社会経験が必要」という通念があったため、ほとんどの学校に断られた。（秋山先生）
 - ・入国管理局の監査が入り、勤務していた日本語学校がつぶれた。（秋山先生）
 - ・バブル崩壊後に日本語学校の教師募集がなくなり、日本語学校教師ができなかった。（秋山先生）
 - ・日本語教師に復帰しようとした時、教師の売り手市場で、応募した学校から採用された。（秋山先生）
 - ・マレーシアのルックイースト政策推進の影響もあり、派遣前提の養成講座を受講し、受講修了後マレーシアに派遣された。（石川先生）
 - ・勤務先の日本語学校が悪質な日本語学校で、後に校長が逮捕され、トラウマとなった。（石川先生）
 - ・韓国人の子ども向け個人レッスンは、その親である韓国人のビジネスマンの帰国でなくなっていった。（内田先生）
 - ・日本語学校の経営が傾き、他の日本語学校を探した。（内田先生）
 - ・経営者が変わって、時給が大幅に下がった。（内田先生）

- ・経営者が、先生たちにはいい環境で仕事をしてほしいという方針で待遇がよかった。(内田先生)
- ・日本語教師の人手が足りない時は、資格よりも経験優先で採用される。(内田先生)
- ・東日本大震災の影響で、勤務していた日本語学校の学生数が激減し、学校が存続の危機となった。(秋山先生、石川先生、内田先生)

(3)待遇は概してよくない。

- ・スーパーのレジ等のパートタイムよりは時間あたりの給料がよい。(秋山先生)
- ・以前は日本語学校の給料とバイト代を合わせて初任給ぐらいだった。(秋山先生)
- ・日本語学校の同僚だった40代男性はみな小学校教師や予備校教師と掛け持ちをしていた。(秋山先生)
- ・日本語学校でも所定の時間数の仕事をすれば、有休が与えられるはずだが、日本語学校の経営者にその認識がない。(石川先生)
- ・高校教師を続けていた友人に比べたら、日本語教師の給料は不満。(石川先生)

(4)日本語教師の勤務形態(日本語学校、ボランティア、個人レッスン等)、職務形態(専任講師、非常勤講師)は様々あり、自身の希望に応じて選ぶことができるので、長く続けることができる。

- ・自分のペースで勤務日数や勤務時間が決められ、扶養内ででき、長期休暇も取りやすい。(秋山先生、内田先生)
- ・10年以上のブランクがあっても、経験があれば採用される。(秋山先生)
- ・海外経験があることで、日本語学校勤務を辞めてもすぐに次の学校に採用される。(石川先生)
- ・高校教師に復帰するよりも、日本語学校教師に復帰する方が簡単。(石川先生)
- ・友人や知人の紹介や口コミで仕事が始まる。(内田先生)
- ・日本語学校勤務、ボランティア、個人レッスンなど状況に応じて選択できる。(秋山先生、石川先生、内田先生)

(5)日本語学校の授業の進め方は学校によって、講師が工夫できるような自由度が違う。

- ・日本語学校によっては、授業の進め方、配布するプリントなど細かく決められ、それ以外のことをしないように言われる。(石川先生、内田先生)
- ・日本語学校によっては授業内容の細かいことまでの指示がない場合もある。(石川先生)

(6)日本語学校の教師同士のコミュニケーションの良し悪しが、直接クラス運営に反映する。

- ・採用された日本語学校から1つを選んだ理由は、職場の雰囲気がよかったこと。(秋山先生)

- ・決められたことだけをやる学校では、親しい人ができなかったが、人間関係がよい学校では、授業のことや学生のことなど相談しやすい。(内田先生)

(7)日本語教師には、文化背景が異なる様々な学生と接することのおもしろさがある。

- ・エネルギーや夢を持った異文化の学生に出会える。(石川先生)
- ・カルチャーセンターの実習で教えた時におもしろいと感じた。(内田先生)

(8)日本語教師としての心構え（責任感、自信）を持つことが求められるのと同時に、やりがいも感じられる。

- ・初級の学生が上達するのを見るのはおもしろい。(秋山先生)
- ・日本語は母国語だから自信を持って教えることができる。(内田先生)
- ・日本語学校勤務は責任を持ってやらなければならない、子供の世話との両立は難しい。(内田先生)
- ・個人レッスンでは高いレッスン料をもらうので責任があるのと同時に、結果を求められた時にはやりがいを感じた。(内田先生)

(9)日本語学校は教師を育てるところであり、日本語学校教師の経験が教師を育てるために役立つ。

- ・日本語学校は昔と違い、今は教師を育てるところになった。(秋山先生)
- ・日本語学校での教師経験が、養成講座で役立つ。(石川先生)

以上、日本語教師像の形成に直接影響を与えた要因をまとめた。これ以外に、結果的に大きく影響を与えていることに「家庭の事情」があった。「家庭の事情」は、秋山先生の場合は、香港に行くこと、石川先生の場合はニューヨークから帰国後、日本にとどまることなど、内田先生の場合は夫の単身赴任などである。これらの事情は、日本語教師を継続するか、断念するか、開始するか、に大きく関わっており、結果として日本語教師像の形成にも影響しているといえる。

秋山先生の場合は、香港に行くという「家庭の事情」から、養成科で香港の日本語学校の紹介を受け、教師の経験をするために日本語学校から採用を断られ続ける中で、最終的には採用されて日本語学校勤務を始めている。香港からの帰国も「家庭の事情」であり、香港の日本語学校勤務は楽しかったが、それを断念して帰国し、その後は日本語学校の教師の募集がなく日本語教師から離れている。日本語教師に復帰した時は、結婚後でもあり、扶養内でできる仕事という「家庭の事情」があった。

石川先生の場合は、ニューヨークからの帰国は出産のためであり、その後自分はニューヨークに戻って日本語教師を続けるつもりであったが、夫の言葉に従うという「家庭の事情」から日本にとどまっている。子供が小さい時は時間に融通が利く家庭教師や、家から近いパートの仕事をし

ており、日本語教師からは離れている。その後、日本語教師として復帰し、専任講師から非常勤講師に勤務形態を変えたのは、子供との時間を増やすという「家庭の事情」であった。

内田先生の場合は、日本語教育能力検定試験の勉強として、通信教育やカルチャーセンターの教授法クラスを受講したが、子供が小さく、あいた時間を使えるという「家庭の事情」からだった。個人レッスンや日本語ボランティア、外国人講師派遣のコーディネーターなど、掛け持ちで仕事をしていた時は、夫の単身赴任と子供3人の面倒を見るためという「家庭の事情」から、外国人講師派遣のコーディネーターを辞めている。

以上のような「家庭の事情」と日本語学校非常勤講師が両立できるのは、非常勤講師が、その条件や勤務時間を自分の希望で選択できることと切り離せない。言い換えれば、現在の日本語学校の教師の6割以上を占める日本語学校非常勤講師、中でも経験が長い非常勤講師はこのような「勤務条件の選択の自由」があることで、日本語学校の非常勤講師という仕事を続けているといえるだろう。

また、3名の調査協力者が日本語学校教師を始めた頃、日本語学校教師で生計をたてる必要がなく経済的に余裕があったことも、職業継続の要因の一つといえる。日本語学校非常勤講師の待遇の悪さは、先行研究(岡本 2005,丸山 2014,2015,2016)や、協力者の語りからも指摘があるが、待遇の悪さが顕著に現れるのは新人教師の時期である。1回の授業あたりのコマ給が低い一方で、授業に伴う準備やテストの採点などに多くの時間が必要となり、生活のために授業を多く担当したくても、時間がとれないという状況に新人教師はある。そのような時期に、例えば夫の収入があることは日本語教師を続ける上で大きな要因であったといえよう。待遇が悪く、社会的な状況の影響を受けやすいというマイナス要因があるにも関わらず、日本語学校非常勤講師を続ける理由には「勤務条件の選択の自由」と「経済的な余裕」があったといえる。

しかしながら、経済的な余裕がないと日本語教師が続けられないということは、専門性が必要だと言いながら、専門的な職業になり得ていないということでもある。日本語学校非常勤講師は、始めた当初は準備に膨大な時間が必要となり、疲弊することもあるが、経験を重ねるにつれ、準備時間は短くなり、かつ学校によってはある程度定期的にコマ給が上がることを考えると、新卒で日本語学校に就職した最初の数か月や数年の間が厳しくとも、その時期を過ぎれば時間的にも経済的にも余裕が出てくるといえる。このように考えると、日本語学校で長く勤務を続ける教師を増やし、日本語学校教師の質を向上させるためには、新卒で採用された日本語学校非常勤講師への支援が必要であり、それを日本語学校だけに任せていては、日本語教育全体の質の向上は見込めないといえるのではないだろうか。

設問③「社会的に考えられている日本語教師像と実態との差」については、2章「日本語教育を取り巻く状況」の2-2-4、「日本語教師に関わる政策提言」の⑥「日本語教育のための教員養成について」(「2000年の教育内容」)、2章の2-1-2、「日本語学校の設置基準と認定」で示した2016年の「日本語教育機関の告示基準」のうちの教員についての項目、及び「日本語教育機関の告示

基準解釈指針」の中の「教員の規定」、3章「先行研究」の3-2(4)、「日本語教師像に関する調査」の中で示した有田 (2016a,2016b)及び、丸山 (2016)で指摘された日本語教師のイメージを社会的に考えられている日本語教師像と考え、これらの内容と、設問②で提示した「日本語学校非常勤講師像」とを比較し、その差異について検討する。

「2000年の教育内容」で示された日本語教師像（求められる資質・能力）は、日本語教師が備えておくべきもの、備わっているのが理想であり、いわば「理想としての日本語教師像」ということになり、これは日本語教師の最終的な目標といえるだろう。ただし、平畑 (2009)が指摘している通り、この提言はどのような日本語教師なのかを限定していない。そのため、日本語教師と呼ばれる全ての人に共通するものとして提示されており、理念的な内容にならざるを得ず、日本語教師の一部しか表していないともいえる。一方、本研究の考察の結果として提示した「日本語教師像」は、日本語学校非常勤講師という共通の属性を持つ一つの集団の日本語教師像であり、実際の日本語教育の現場の中で実感を伴って形成されたものであり、「現在形成過程にある日本語教師像」といってもよく、提言のなかで示された「理想としての日本語教師像」とは隔たりがあることが分かる。

前述の提言が、理想的な日本語教師、大学教員からボランティアまでを含んだ日本語教師と呼ばれるものを対象として必要な資質能力を規定したものだとしたら、2016年の「日本語教育機関の告示基準」及び「日本語教育機関の告示基準解釈指針」に示された教員の規定は日本語学校教師だけに該当し、必要最低限の資格を規定したものである。日本語教師をめざし、養成課程や養成講座を修了し、これから日本語学校で教師を始めようとする人のための、いわば「日本語教師の入り口としての基準」であるといえる。

有田 (2016a)では、日本語教師の一般的なイメージとして、新聞の社説や投書欄を対象とした調査から、日本人の代表、外国人を支援する善意の奉仕者、外国語を効率的に教える職人、という理想的なイメージとともに、待遇が悪い、環境が悪い、日本人外国人のどちらにも属さない、という職業としてのイメージがあることを指摘している。また、有田 (2016b)では、日本語教育界内部のイメージとして、先行研究や雑誌を対象とした調査から、学習者や日本人とともに教師も相互交流を通して各自が学習する存在であり、他者との関係性や知識に裏付けられた実践力を重視し、学習者の全人教育へコミットメントする者、としている。ただし、これらは日本語教師の勤務形態などを考慮したものではない。

丸山 (2016)では、「日本語教師は食べていけない」という言説が日本語学校の非常勤講師のことを指しており、日本語教育の内部から日本語学校非常勤講師について考察している。その待遇の悪さは、①賃金そのものが低いこと、②授業以外の時間外労働の範囲が不明確で作業量が多く、その時間を考えると割に合わないこと、③社会保障について、非常勤だと交通費以外ほとんど手当がないこと、の3点に絞られ、90年代以降、日本語教師の待遇の悪さが言われ続けてきたが、現在でも変わっていないという。また、常勤講師であれば20代は世間と比べて遜色はないが、世代が上がるほど教育費などがかかり日本語教師だけでは厳しいこと、非常勤講師の場合はその

みで生計を立て、家族を養っていくことは常識的には無理だと述べている。一方で、待遇の悪さにも関わらず、その方が自分に合うからという理由で敢えて日本語教師を選ぶものもいると述べているが、その理由については明らかにしていない。丸山（2016）からは、日本語学校関係者の考える日本語学校非常勤講師のイメージとして、「待遇が悪い日本語学校教師」という日本語学校教師の実態ともいうべきイメージが読み取れる。

以上の提言や先行研究に見られる日本語教師像と、本研究で明らかになった日本語教師像を表 9-1 に示す。このうち、共通的な項目については下線等で強調した。

表 9-1 日本語教師像の比較

提言等	日本語教師像
2000 年の教育内容	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的な資質能力 「日本語を正確に理解し的確に運用できる能力」 ・<u>専門的な能力</u>
日本語教育機関の告示基準等	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>大学等で日本語教育課程を修了</u> ・<u>大学等で日本語教育に関する科目 26 単位以上を修了</u> ・<u>日本語教育能力検定試験合格</u> ・<u>学士の学位保持かつ 420 単位以上の研修を受講</u>
有田（2016a）	（一般的なイメージ） <ul style="list-style-type: none"> ・日本人の代表 ・外国人を支援する善意の奉仕者 ・<u>外国語を効率的に教える職人</u> ・<u>待遇が悪い</u>、環境が悪い、日本人外国人のどちらにも属さない。（職業としてのイメージ）
有田（2016b）	（日本語教育界内部のイメージ） <ul style="list-style-type: none"> ・学習者や日本人とともに教師も相互交流を通して各自が学習する存在 ・他者との関係性や知識に裏付けられた実践力を重視 ・学習者の全人教育へコミットメント
丸山（2016）	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>待遇が悪い</u> ①賃金が低い ②時間外労働が多く、範囲が不明確 ③社会保障がほとんどない
本研究	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>専門的知識が必要</u> ・社会的状況の影響を受けやすい ・<u>待遇は概してよくない</u> ・勤務形態や職務形態が様々ある ・学校によって授業の進め方に自由度あり ・教師同士のコミュニケーションが重要 ・文化背景が異なる学生と接する ・心構えとやりがい ・学校は教師を育てる。

表 9-1 からは、「2000 年の教育内容」における「専門的な能力」と「日本語教育機関の告示基準等」の内容全て、有田 (2016a) の「外国語を効率的に教える職人」が、本研究で明らかになった日本語教師像のうちの「専門的知識が必要」に該当し、丸山 (2016) の「待遇が悪い」、有田 (2016a) の「待遇が悪い」が、本研究の日本語教師像のうちの「待遇が概してよくない」に該当するが、これら以外に共通する項目はみられない。

「日本語教育機関の告示基準等」に見られる「日本語教師の入り口としての基準」と提言に見られる「理想としての日本語教師像」は、「日本語教師像」の出発点と到達目標ということができ、本研究で明らかになった、「日本語学校非常勤講師像」は、これら「日本語教師の入り口としての基準」、「理想としての日本語教師像」のどちらでもないことが明確になった。

有田 (2016a) に見られる日本語教師像と本研究で明らかになった「日本語学校非常勤講師」とは、一般的なイメージの中の「待遇」「職人」という項目で一致が見られるが、日本語教育界内部のイメージには一致は見られない。また、丸山 (2016) に見られる日本語教師像は本研究で明らかになった「日本語学校非常勤講師像」と待遇に関してのみ一致している。そして、有田 (2016a, 2016b)、丸山 (2016) には、本研究の「日本語学校非常勤講師像」で日本語教師を続けている大きな要因でもある「自由度」や「やりがい」などの肯定的な項目は見られない。これらのことから、国の提言や先行研究では、日本語教師の実態の一部しか捉えていないことが分かる。そして、「日本語教師の入り口としての基準」でも「理想としての日本語教師像」のどちらでもない「日本語教師像」の中に日本語学校教師の多くが存在しているにも関わらず、国の提言ではこれまで関心が払われてこなかったと言えよう。

理想を求める国の提言と、待遇には不満を感じ、日本語教育関係者からも待遇が悪いというイメージを抱かれながらも、勤務条件の選択の自由度から自身の現状に満足している日本語学校非常勤講師、という構図が見えてきたといえる。

ただし、2018 年の「日本語教育人材の養成・研修の在り方」⁵⁷では、「日本語教師の段階別に求められる専門性」という表現で日本語教師が現場で経験を積んでいくことが意識され「法務省が告示した日本語教育機関の主任教員」という日本語学校の教員を指す言葉が盛り込まれている。求められる資質能力は経験によって変わっていくこと、日本語学校の教師に主任教員とそれ以外の教員の違いがあることが意識されていることは、これまでの提言との違いであるといえるが、日本語教育機関の専任講師と非常勤講師の違いまでは触れられていない。

⁵⁷ 2 章、2-2-4. 「日本語教師に関わる政策提言」の⑧を参照。

10章 結論と課題

本研究は、日本語教育の一端を担い、認知されながらも、関心を向けられてこなかった日本語学校で働く非常勤講師、中でも15年以上の経験を持つ教師を対象とした。非常勤講師は待遇が悪く不安定な職業と言われる中、調査に協力してくれた3名が、これまでどのような日本語教師像を形成してきたのかを明らかにし、日本語教師を長く続けてきた要因を探ることを目的にインタビューを実施し、その語りを「キャリア・アンカー」という概念を援用して質的に分析した。

10-1. 本研究の結論

日本語教育の分野の中で、その存在は認識されながらも関心を払われてこなかった日本語学校、また、社会的な状況の影響を受けやすく不安定な職場ともいわれる日本語学校で、待遇が悪いと言われながらも勤務を続けている日本語学校非常勤講師がおり、中には10年20年と長く続けている教師もいる。不安定で待遇が悪い職場と言われながらも、なぜ、日本語学校非常勤講師として長く勤務を続けているのか、これが本研究の出発点であった。

今回インタビューへの協力を依頼した3名の日本語学校非常勤講師の先生方は、筆者と同じ日本語学校に勤務しており、日本語教師歴としては15年以上の経験を持つ。先生方には、日本語教師に興味を持ち、日本語教師を目指そうとしたきっかけから、現在の勤務校での勤務に至るまでの経験、そして現在の勤務校でのことも含めて半構造化インタビューとして語ってもらった。その語りをもとに、現在までの経緯を視覚化し、経緯の中にある「選択」に注目し、「キャリア・アンカー」という概念を援用して分析・考察を行い、それぞれの経緯の中でどのような日本語教師像が形成され、それが変容してきたのか、を明らかにすることができた。3名の経緯、選択は1人1人固有のものではあったが、そこには共通することもいくつかあった。それは、教師の経験があり、日本語教師に関心を持つ明確なきっかけがあり、専門的な知識を学び、日本語教師のいくつかの勤務形態を経験し、日本語教師から離れている時期があり、社会的な、主にマイナスの状況の影響を受け、そして現在は非常勤講師という仕事に満足を感じて続けていることであった。その要因として明らかになったことは、非常勤講師の「勤務条件の選択の自由」「経済的な余裕」「日本語教師のおもしろさ、やりがい」であった。協力者3名は過去、あるいは現在も家庭があり、時には家庭の事情で日本語教師を断念したり、勤務形態や勤務条件、職務を変えていた。日本語教師という1つの職業を続けながら、非常勤講師には「勤務条件の選択の自由」があることが、長く続けられることの最大の要因といえるだろう。待遇は悪いかもしれない、専門的職業なのに世間からは認知されていないかもしれない、でも、非常勤講師であれば自分の希望にあった勤務条件で無理なく続けられる仕事、そこに満足を感じている様子がみてとれたのである。

丸山(2015,2016)では、日本語学校非常勤講師では「食べていけない」、つまり生活することができないほど待遇が悪く、待遇調査でも裏付けられたと述べる一方、あえて非常勤講師を選ぶというライフスタイルもある、という指摘があったが、本研究ではその要因を明らかにすることができた。

また、3名は、日本語教師には専門性が必要という意識も持っていた。「専門性」という意味では、提言や日本語教育能力検定試験に見られるような専門的な知識・能力・資質が求められ、「勤務条件」としては、パートタイムと同じと考えられている。つまり日本語学校非常勤講師は、「専門性を持ったパートタイム」のような位置づけにあり、このような曖昧な立場が改めて浮き彫りになったといえよう。

一方で、日本語学校をとりまく状況を俯瞰して見ると、留学生政策や入国管理政策の中で、日本語学校の質や日本語教師の質が課題となり、様々な施策が打ち出され、実行されてきた。日本語学校は当初は国の政策の中には盛り込まれていなかったものの、留学生を受け入れるための提言や入国管理における緩和策などにより急増した日本語学校の質が問題となり、また留学生の留学経路の一端を担っていることから、次第に提言の中でも言及されるようになってきた。しかしながら、現在では、一時期の悪質な日本語学校という問題は沈静化し、日本語教師の質と量が確保され、日本語学校周辺の環境が整ってきたと考えられるようになってきた。そして、提言等に見られる「理想像としての日本語教師」や「日本語教師の入り口としての基準」のどちらにも属さない日本語教師が、日本語学校非常勤講師として数多く存在するにも関わらず、待遇が悪いまま見過ごされていることを指摘した。

待遇が悪く不安定な職場の中で、自分なりの満足を見つけて勤務を続けている日本語学校非常勤講師たちによって、日本語教育政策、日本語教育を含む留学生政策が底辺で支えられているという状況が見過ごされていること、これが日本語学校と日本語教師の現実であるといえるのである。

10-2. 本研究の意義

本研究の意義は、研究対象、研究方法、日本語教師像の捉え方の3点にある。

研究対象としての意義は、日本語学校非常勤講師に焦点をあて、質的に分析したことである。先行研究では日本語学校を対象とした研究、あるいは日本語学校生を対象とした研究はあるものの、日本語学校教師、その6割以上を占める非常勤講師を対象とした研究はあまり見られなかった。この理由として、日本語学校や日本語学校教師へのアクセスの難しさや、日本語学校や日本語学校教師が研究対象と考えられていない、ということがあると思われる。今回は筆者が勤務する日本語学校の非常勤講師に対して、同僚という立場から依頼をすることができ、良好な人間関係とラポールにもとづき、詳細な語りを聴くことができた。また、同じ日本語学校で長く勤務しているという点では、現在の日本語学校が3名の希望に合致し、長く勤務できる条件を備えている可能性も窺えた。

研究方法としての意義は、非常勤講師の語りの分析方法として、視覚化と文章化、選択理由の分析という手順を提示できたことである。三代(2015)は、ライフストーリー研究の記述方法の一つとして、インタビューをストーリー化して考察する、という方法をあげている。これは、「調査者がLS（ライフストーリー）インタビューの内容を時系列に並べ替え、調査協力者の物語をLS

としてまとめたものを考察するスタイル」である。本研究はこのスタイルをもとに、サトウ・安田(2012)で述べられている「複線経路・等至性モデル (TEM)」を参考にして、視覚化とその文章化を試みた。そして、日本学校非常勤講師たちは現在に至るまでに様々な選択をしてきているため、その経緯をより詳しく考察するために、シャインの「キャリア・アンカー」という概念を援用し、経緯の中の「選択」に注目した。これらの方法を組み合わせることにより、人が長い時間の中で様々なことを経験し、選択をし、何らかの変容や何かを形成していく様子を捉え、その意味づけを考察するときの1つの方法が提供できた。

日本語教師像の捉え方としての意義は、国の提言等に見られる「日本語教師像」と本研究で明らかになった「日本語学校非常勤講師像」との乖離が明確になったことである。言い換えれば、理想を求める国の提言と、待遇には不満を感じながらも、勤務条件の選択の自由度から自身の現状に満足している日本語学校非常勤講師、という構図である。このような日本語教師についての捉え方の乖離を解消していくことが、日本語教師の質の向上、ひいては日本語教育分野の一端を担うという認識が定着しつつある日本語学校の質の向上にもつながるのではないだろうか。

10-3. 今後の課題

本研究の課題は、研究対象、対象データ、研究方法、の3点にある。

研究対象としての課題は、今回調査協力を依頼したのが、経験の長い非常勤講師であり、経験が長いからこそ勤務条件が選択でき、生活の糧ではないことが勤務条件の選択の自由を可能にさせているということもいえる。つまり、経験が少なく、自身で生計を立てる必要のある日本語教師がこれから長く仕事を続けていくためには、どのような施策、どのような日本語学校運営が求められるのか、ということの検討が必要だと思われるが、今回はそのことにまで言及することができなかった。また、非常勤講師全体の状況把握という点では、経験が少ないだけでなく、様々なバックグラウンドを持って新たに日本語教師として日本語学校に就職する人を対象にすることも必要であろう。本研究は同じ日本語学校に勤務する教師に協力を依頼したことにより、この勤務校が3名の希望に合致しているという可能性があることが分かったといえるが、日本語学校によって運営方法は大きく異なる。従って、他の日本語学校に勤務する非常勤講師を対象とする調査研究により、また異なる日本語教師像が抽出できるだろう。

研究データとしての課題は、3名の協力者の語りの一部しか対象にできなかったことである。3名の語りには、本研究でとりあげた現在の勤務校での勤務に至るまでの経緯だけではなく、現在の勤務校での様々な課題や出来事が多く含まれていが、本研究ではそれらの語りを充分にとりあげることができなかった。同じ日本語学校に勤務する非常勤講師からみた日本語学校の現状、そのようなテーマで3名の語りを活かすことで、日本語学校の実態が明らかになると思われる。

研究方法としての課題は、分析方法と分析手順の妥当性である。分析方法として、調査協力者の語りの視覚化、その文章化、選択の理由の分析、日本語教師像の抽出を行い、具体的な分析手順として、インタビューデータの文字化、話題の切り出し、話題の関連図の作成、モノログ化、

視覚化を行った。分析手順を進めるにあたっては、インタビューデータに対して、後の視覚化のために筆者が加工を加えていくことになり、協力者の語りが本来もっていた豊かさがそぎ落とされてしまうのではないかという懸念がある。モノログ等は協力者に確認をしてもらい、その後のやりとりもすべて記録に残すようにしたが、その手順が妥当なものかどうか、また、分析方法として、視覚化、選択の理由の分析、日本語教師像の抽出という方法が、研究の目的である日本語教師像の形成過程の抽出にどれだけ妥当性をあたえているかも今後、検討されるべきものと思われる。

10-4. 今後に向けて

留学生の積極的な受入れ政策をはじめとした、国の政策が推進される中で、日本語学校が高等教育機関に送り出す留学生の存在は無視できず、今後は一層日本語学校への依存度が高まっていくことが予想される。そうして高等教育機関に進学した留学生が、日本で就職した場合は、日本社会の労働力となる。このように考えると、日本語学校がこれからの労働力人口の減少に歯止めをかけるために果たす役割は決して小さくないだろう。その意味で、今後、日本語学校の役割を最大限に活かすためには、日本語学校の質を担保する仕組み、それを支える日本語教師の意識改革、さらには日本語学校の役割についての社会的な認知度の向上を図る必要がある。

具体的には、日本語学校の認定、つまり管理をするだけでなく、日本語学校教師の6割以上を占める非常勤講師の中に多様な考えを持つ人がいることを踏まえ、ステップアップしたいと考える人のための研修、そのための補助制度などが考えられる。現状は自分自身の勉強をするためには、仕事を休まなければならない、それは収入の減少に直結する。生活を維持するためには授業数を一定程度確保しなければならない、授業数が増えればそのための準備時間も増えるという構造にあり、提言で言われるような研修を受ける余裕がないのが現実だと思われる。日本語学校が「専門性をもったパートタイム」に支えられている状況を改善し、新たに日本語教師を目指す人が一つの職業として自律できるだけの支援体制が期待される。

近年の政策提言は、悪質な日本語学校、不法就労を目的とする日本語学校生は一時期に比べ相当減少し、日本語教育の専門家も量的にはすでに確保され質的にも検定試験により確保された、という認識のもと、新たな政策が発表されているように思う。しかしながら、西日本新聞社(2017)によれば、現在でも就労目的の日本語学校生は確かに存在し、そのような学生を受け入れる日本語学校や専門学校、仲介する留学ビジネスの横行、そして、そのような学生を相手に疲弊する日本語教師がいるということである。日本語学校をとりまく状況が、一時期の社会問題化した時に比べれば沈静化していることで、現実には起きていることが見えにくくなっているのではないだろうか。そうした中で、日本語学校非常勤講師の待遇も置き去りにされたままであるように思う。今回の研究のような、日本語学校や日本語学校非常勤講師を正面からとりあげ、実態を把握するための研究成果が蓄積されていくことにより、このような状況が改善していくことと思う。本研究がその一助になれば幸いである。

<引用文献>

- 足立祐子 (2012)「日本語教員等の養成に関する一考察」『新潟大学国際センター紀要』8, 1-10
- 有田佳代子 (2016a)「第2章 一般紙社説と読者投書欄のなかの日本語教師」『日本語教師の「葛藤」構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版, 39-66
- 有田佳代子 (2016b)「第3章 日本語教育界内部で日本語教師に「求められるもの」」『日本語教師の「葛藤」構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版, 67-78
- 有田佳代子 (2016c)「第7章 日本語教師の葛藤の実感と主体的調整—国内で活動する母語話者日本語教師の語りの検討」『日本語教師の「葛藤」構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版, 127-163
- 飯塚往子 (2005)「日本語学校に通う留学生の動機づけの要因—半年間のネットワークの変化から—」『小出記念日本語教育研究会論文集』13, 39-56
- 飯野令子 (2009)「日本語教師の「成長」の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から—」『早稲田日本語教育学』5, 1-14
- 飯野令子 (2010)「日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から—」『言語文化教育研究』9-1, 17-41
- 飯野令子 (2011)「多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の「成長」とは—教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程—」『早稲田日本語教育学』9, 137-157
- 飯野令子 (2012)「日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉—日本語教育コミュニティとの関係性から—」『リテラシーズ』11, 1-10
- 五十嵐耕一 (1995)「日本語教育施設及び日本語教育振興協会」『日本語教育』86号別冊, 62-71
- 市嶋典子・長嶺倫子 (2008)「「進学動機の自覚を促す」日本語教育実践の意義—レポート分析とエピソードインタビューを基に—」『日本語教育論集』24, 65-79
- 江副隆秀 (1997)「外国人留学生減少の諸問題—民間日本語学校の視点から—」『留学生教育』1, 119-128
- 江口英子 (2008)「日本語教師、山川小夜さんのライフストーリー」『京都精華大学紀要』34, 2-23
- 太田浩・白石勝己 (2008)「留学生30万人計画—達成の条件は?—」『月刊 アジアの友』464, 1-10
- 岡本佐智子 (2005)「日本語教師養成の現状と課題」『北海道文教大学論集』6, 121-135
- 奥田純子 (2011)「日本語教師のキャリア形成—日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに—」『異文化間教育』33, 60-80
- 刈谷仁美 (2007)「教師のビリーフ調査」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』20, 21-32
- 木村哲也 (1997)「「10万人留学生政策」と日本語教育—民間の日本語教育機関と日本語教師との関連を中心に—」『留学生教育』1, 85-101
- 小出詞子 (1974)「日本語教育の専門家」『日本語教育』25, 39-42
- 斎藤ひろみ (1996)「日本語学習者と教師のビリーフ—自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して—」『言語文化と日本語教育』12, 58-69

- 酒井彩 (2016)「日本語を学ぶ中国人留学生の進路選択と留学生生活満足感—進路決定時期と関連要因に着目して—」『日本語教育実践研究』3, 32-41
- 佐藤正則 (2014)「日本語学校におけるカリキュラム更新—大学院進学クラスの継続的な実践がもたらしたもの」『日本語教育学研究4—実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版, 221-252
- 嶋田和子 (2005)「日本留学試験に対応した日本語学校の新たな取り組み—課題達成能力の育成をめざした教育実践—」『日本語教育』126, 45-54
- シャイン, E. H. (1991)『キャリア・ダイナミクス—キャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である』二村敏子・三善勝代訳 白桃書房 (原著:Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics, Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley)
- シャイン, E. H. (2003)『キャリア・アンカー—自分のほんとうの価値を発見しよう—』金井壽宏訳 白桃書房 (原著:Schein, E. H. (1990). *Career Anchors: Discovering Your Real Values*. Jossey-Bass/Pfeiffer)
- 栖原暁 (2002)「第5章 日本の留学生政策」『講座 グローバル化する日本と移民問題 第I期 第1巻 国際化のなかの移民政策の課題』明石書店, 161-205
- 総務省行政評価局 (2013)『外国人の受入れ対策に関する行政評価・監視—技能実習制度等を中心として—結果報告書』
- 舘岡洋子 (2015)『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- 田中宏 (1995)「「留学生10万人計画」の検証と今後への若干の提案」『一橋論叢』114, 4 (10月号), 719-733
- 寺倉憲一 (2008)「4 出入国管理制度をめぐる当面の主要課題」『人口減少社会の外国人問題: 総合調査報告書』Part1「外国人政策—現状と課題」国立国会図書館調査及び立法考査局, 77-89
- 寺倉憲一 (2009)「わが国における留学生受入れ政策—これまでの経緯と「留学生30万人計画」の策定—」『レファレンス』2, 2-47
- 徳川宗賢 (1995)「展望・日本語教員養成と日本語教育能力検定試験」『日本語教育』86 別冊, 22-37
- 西日本新聞社 (2017)『新—移民時代—外国人労働者と共に生きる社会へ』明石書店
- 日本語教育振興協会 (2010)『日本語教育振興協会20年の歩み—日本語教育機関の質的向上を目指して—』
- 日本語教育振興協会 (2018)『平成29年度—日本語教育機関実態調査—結果報告』
- 日本語教育振興協会 (2018)『1989 (平成元)年度～2017 (平成29)年度—日本語教育機関の概況』
- 日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議 (1993)「日本語教育推進施策について—日本語の国際化に向けて—」文部科学省
- http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19930714001/t19930714001.html (2019/1/3 参照)

- 日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議 (2012)『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』
- 縫部義憲 (2001a)「日本語教師の成長プログラム」『大学日本語教育養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』 21-28
- 縫部義憲 (2001b)「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に関する一考察—学校日本語教育の観点から—『広島大学日本語教育研究』 11, 25-31
- 野元菊雄 (1987)「日本語教員検定制度」『日本語教育学』 63, 17-26
- 平畑奈美 (2009)「「多様化への対応」に向けた日本語教師養成の課題—日本の日本語教師養成課程の現状分析から—」『Journal CAJLE』 10, 107-125
- プラス, D. W. (1985)『日本人の生き方 —現代における成熟のドラマ—』 井上俊・杉野目康子 訳 岩波書店 (原著: Plath, D. W. (1980). *Long engagements: maturity in modern Japan*. Stanford University Press)
- フリック, U. (2002)『質的研究入門<人間の科学>のための方法論』 小田博志・山本則子・春日常・宮地直子訳 春秋社 (原著: Flick, U. (1995). *An introduction to qualitative research Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag)
- 文化審議会国語分科会取りまとめ (2008)『国語分科会日本語教育小委員会における審議について—今後検討すべき日本語教育の課題—』
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会課題整理に関するワーキンググループ (2013)『日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について (報告)』
- 文化庁文化部国語課 (2008)『平成 20 年度 国内の日本語教育の概要』
～ (2017)『平成 29 年度 国内の日本語教育の概要』
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/index.html (2019/1/2 参照)
- 文化庁文化部国語課 (2003)『平成 15 年度 国内の日本語教育の概要』 文化庁
http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9218806/www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichou/usa/h15/gaiyou.html (2019/1/2 参照)
- 法務省入国管理局 (2016)「日本語教育機関の告示基準」
<http://www.moj.go.jp/content/001265460.pdf#search='%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2%E6%A9%9F%E9%96%A2%E3%81%AE%E5%91%8A%E7%A4%BA%E5%9F%BA%E6%BA%96'> (2019/1/2 参照)
- 法務省入国管理局 (2016)「日本語教育機関の告示基準解釈指針」
<http://www.moj.go.jp/content/001264205.pdf#search='%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2%E6%A9%9F%E9%96%A2%E3%81%AE%E5%91%8A%E7%A4%BA%E5%9F%BA%E6%BA%96'> (2019/1/2 参照)

- 丸山敬介 (1995) 「「留学生 10 万人計画」 後の日本語教育」『同志社女子大学日本語日本文学』 7, 76-101
- 丸山敬介 (2014) 「最近の日本語教育をめぐる動きと同志社女子大学における日本語教師養成」『同志社女子大学日本語日本文学』 26, 1-34
- 丸山敬介 (2015) 「「日本語教師は食べていけない」 言説ーその起こりと定着ー」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』 15, 25-61
- 丸山敬介 (2016) 「「日本語教師は食べていけない」 言説ー『月刊日本語』の分析からー」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』 16, 1-38
- 水谷修 (1974) 「理想的日本語教師像を求めてー日本語を教えるための知識と技能を中心にしてー」『日本語教育』 25, 9-18
- 村越彩 (2013) 「中国人留学生の進路選択自己効力を高めるサポートプログラムの効果」『人間文化創成科学論叢』 15, 163-171
- 宮地裕 (1983) 「日本語教師の資格認定について」『日本語教育』 50, 55-64
- 宮地裕 (1987) 「日本語能力検定試験について」『日本語教育』 63, 27-32
- 三代純平 (2015) 『日本語教育学としてのライフストーリーー語りを聞き、書くということ』くろしお出版
- 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ[編] (2004) 『質的心理学 創造的に活用するコツ』新曜社
- 村越彩 (2013) 「中国人留学生の進路選択自己効力を高めるサポートプログラムの効果」『人間文化創成科学論叢』 15, 163-171
- 八木公子 (2004) 「現職の日本語教師の言語教育観ーよい日本語教師像の分析をもとにー」『日本語教育論集』 20, 50-58
- 山田陽子 (2008) 「中国人就学生の生活世界と日本語教育ー名古屋市の就学生を事例にー」『人間文化研究』 10, 263-275
- 横田雅弘 (2008) 「「留学生 30 万人計画」 実現のために何が必要か」『外交フォーラム』 243, 26-29
- 横田雅弘 (2012) 「日本における留学生受入れの現状と展望」『学術の動向』 17 (2), 74-82
- 横溝紳一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関する一考察 先行研究調査より」『広島大学日本語教育研究』 12, 49-58
- 吉村淳代 (2010) 「大学院進学クラスにおけるキャリアデザイン教育の必要性ー研究計画書の作成に生かすためにー」『日本語教育センター紀要』 6, 23-32

<参考文献>

- 秋田喜代美 (1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容ー比喻生成課題による検討ー」『教育心理学研究』44(2), 176-186
- 姉崎洋一・荒牧重人・小川正人・金子征史・喜多明人・戸波江二・廣澤明・吉岡直子編 (2015)『ガイドブック教育法 新訂版』三省堂
- 伊藤哲司 (2005)『動きながら識る、関わりながら考える 心理学における質的研究の実践』ナカニシヤ出版
- 伊東雅之 (2008)「1 外国人研修生・実習生、留学生の諸問題」『人口減少社会の外国人問題：総合調査報告書』Part1「外国人問題の最前線」93-108
- 井上和子 (1987)「日本語教員養成プログラムの意義と展望」『日本語教育』63, 7-16
- 今田高俊 (2000)『社会学研究法：リアリティの捉え方』有斐閣
- 今津孝次郎 (1996)『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 江淵一公 (1997)『大学国際化の研究』玉川大学出版部
- エマーソン, R. M.・フレッツ, R. I.・ショウ, L. L. (1998)『方法としてのフィールドノート』佐藤郁哉, 好井裕明, 山田富秋訳 新曜社 (原著:Emerson, R. M. , Fretz, R. I. , Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press)
- 太田裕子 (2010)『日本語教師の「意味世界」ーオーストラリアの子ともに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版
- 加賀美登美代 (1994)「異文化間接触における不満の決定要因ー中国人就学生の場合ー」『異文化間教育』8, 117-126
- 門林道子 (2011)『生きる力の源に がん闘病記の社会学』青海社
- 神吉宇一 (2015)『日本語教育 学のデザインーその地と図を描くー』凡人社
- 亀川順代 (2006)「日本語教師養成課程学生のパーソナリティ特性とその形成要因ー個人体験、自己評価、職業意識が及ぼす影響の検討よりー」『世界の日本語教育』16, 1-17
- 川喜田二郎 (1967)『発想法』中央公論社
- 川喜田二郎 (1970)『続・発想法』中央公論社
- 川喜田二郎 (1986)『KJ 法ー混沌をして語らしめる』中央公論社
- 神崎道太郎 (2000)「留学生受け入れを促進するためにー日本語学校での進学説明会を実施してー」『留学生指導センター年報 留学生教育』8, 18-25
- 神崎道太郎 (2003)「私費留学生受け入れの問題点ー日本語学校等からの提案に基づいてー」『留学生指導センター年報 留学生教育』8, 18-25
- 北澤毅・古賀正義 (2008)『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社
- 喜多村和之 (2002)『大学は生まれ変わるか 国際化する大学評価のなかで』中公新書
- 喜多村和之 (1984)『大学教育の国際化ー外からみた日本の大学』玉川大学出版部
- 木下康仁 (1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』弘文堂

- 木下康仁 (2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- 邱焱 (2009)「就学生サポートの改善に向けてー中国人就学生及び日本語学校関係者に対する面接調査からー」『留学生教育』14, 83-92
- 串田秀也・好井裕明編 (2010)『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社
- 鯨岡峻 (2005)『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会
- 久保田賢一 (2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- グレイザー, B. G. ・ストラウス, A. L. (1996)『データ対話型理論の発見 調査からいかに理論をうみだすか』後藤隆・大出春江・水野節夫訳 新曜社 (原著: Glaser, B. G. , Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine)
- 黄美蘭 (2010)「日本語学校に通う中国人学生の被差別感と原因帰属との関連ーアルバイト先の事例を中心にー」『人間文化創成科学論叢』13, 59-67
- 黄福涛 (2006)「高等教育の国際化に関する研究の回顧と展望」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』36, 211-220
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生みだすまで』新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008)『実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる』新曜社
- 佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭 (1998)『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会
- 坂中英徳 (2004)「外国人受け入れ政策は百年の計であるー目指すべきは「小さな日本」か「大きな日本」かー」『中央公論』119, 2, 222-232
- 桜井厚 (2002)『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 桜井厚 (2005)『境界文化のライフストーリー』せりか書房
- 桜井厚・小林多寿子 (2005)『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』せりか書房
- 桜井厚・好井裕明 (2000)『フィールドワークの経験』せりか書房
- 桜井厚・石川良子編 (2015)『ライフストーリー研究に何ができるか 対話的構築主義の批判的継承』新曜社
- 佐藤郁哉 (1984)『暴走族のエスノグラフィー』新曜社
- 佐藤郁哉 (1992)『フィールドワーク 書を持って街へ出よう』新曜社
- 佐藤郁哉 (2002)『フィールドワークの技法 問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社
- 佐藤郁哉 (2008)『QDA ソフトを活用する実践質的データ分析入門』新曜社
- 佐藤郁哉 (2008)『質的データ分析法ー原理・方法・実践』新曜社
- サトウタツヤ (2009)『TEM ではじめる質的研究ー時間とプロセスを扱う研究をめざしてー』誠信書房
- 佐藤学 (1997)『教師というアポリアー反省的实践へ』世識書房

- 佐藤由利子 (2010)『日本の留学生政策の評価 人材養成、友好促進、経済効果の視点から』東信堂
- 澁谷智子 (2009)『コードの世界 手話の文化と声の文化』医学書院
- 柴山昌山編 (1985)『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社
- 謝延瓊 (2014)「日本語学校における中国人留学生の異文化ストレスと無気力感に関する研究」『九州大学大学院人間環境学研究院紀要』15, 53-61
- ショーン, D. A. (2001)『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳 ゆみ出版 (原著: Shon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books の第1部第2章と第3部第10章前半)
- 鈴木寿子 (2011)「「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成とはどうあるべきか 開放的教師養成のための一考察」『リテラシーズ』8, 33-38
- 鈴木洋子 (2011)『日本における外国人留学生と留学生教育』春風者
- 杉浦浩美 (2009)『働く女性とマタニティ・ハラスメント--「労働する身体」と「産む身体」を生きる』大月書店
- 栖原暁 (1996)『アジア人留学生の壁』NHK ブックス
- 武田里子 (2006)「日本の留学生政策の歴史的推移ー対外援助から地球市民形成へー」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』7, 77-88
- 張梅 (2012)「私費留学生の進学意識と進路決定ー日本語学校在籍者へのインタビュー調査からー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52, 169-181
- 寺倉憲一 (2008)「3 我が国における出入国管理制度の概要」『人口減少社会の外国人問題: 総合調査報告書』Part1「外国人政策ー現状と課題」60-76
- 寺倉憲一 (2009)「留学生受入れの意義ー諸外国の政策の動向と我が国への示唆ー」『レファレンス』2009, 3, 51-72
- 富原早夏 (2008)「「アジア人財資金構想」がめざすもの」『外交フォーラム』243, 30-31
- 内藤哲雄 (2002)『PAC 分析実施法入門[改訂版] 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 中野卓・桜井厚 (1995)『ライフヒストリーの社会学』弘文堂
- 西倉実季 (2009)『顔にあざのある女性たち 「問題経験の語り」の社会学』生活書院
- 橋本みゆき (2010)『在日韓国・朝鮮人の親密圏 配偶者選択のストーリーから読む〈民族〉の現在』社会評論社
- 藤美帆 (2016)『日本の企業と大学における国際化の現状ー外国人留学生に着目した実証研究ー』花書院
- ホルスタイン, J. A.・グブリアム, J. A. (2004)『アクティヴ・インタビュー 相互行為としての社会調査』山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳 せりか書房 (原著: Holstein, J. A. , Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Sage)

- 圓田浩二 (2001)「カタルシスと知的創造のインタビュー方法論的考察」『社会学評論』52(1), 102-117
- 圓田浩二 (2001)『誰が誰に何を売るか?: 援助交際にみる性・愛・コミュニケーション』関西学院大学出版会
- 三浦耕吉郎 (2006)『構造的差別のソシオグラフィ 社会を書く／差別を解く』世界思想社
- 水谷修監 野山広・石井恵理子編 (2009)『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』凡人社
- 水谷修監 河野俊之・金田智子編 (2009)『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社
- 箕浦康子 (1999)『フィールドワークの技法と実際ーマイクロエスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- 村越彩 (2011)「日本語学校に通う学生の進路選択自己効力に影響を及ぼす進路サポートー中国人学生と韓国人学生の特徴ー」『異文化間教育学会』34, 75-89
- 村越彩 (2012)「日本語学校に通う学生が活用している進路サポート源と理想とする教師」『人文科学研究』8, 133-145
- 茂住和世 (2010)「「留学生 30 万人計画」の実現可能性をめぐり一考察」『東京情報大学研究論集』13, 2, 40-52
- 安田裕子・サトウタツヤ (2017)『TEM でひろがる社会実装ーライフの充実を支援するー』誠信書房
- 山田富秋 (2005)『ライフストーリーの社会学』北樹出版
- 横田雅弘 (1993)「大学は留学生の受入れをどう捉えるべきかー留学生 10 万人時代に向けてー」『一橋論叢』109, 5, 663-685
- 好井裕明 (2006)『「あたりまえ」を疑う社会学 質的調査のセンス』光文社新書
- 好井裕明・三浦耕吉郎 (2004)『社会学的フィールドワーク』世界思想社
- 梁蕙 (2014)「日本語学校に在籍する中国人留学生のストレスとメンタルヘルスー社会環境ストレスに焦点を当ててー」『立教大学臨床心理学研究』8, 33-44
- レイヴ, J・ウェンガー, E. (1993)『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー』佐伯胖訳 産業図書 (原著: Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press)
- 若槻健・西田芳正・志水宏吉 (2010)『教育社会学への招待』大阪大学出版会

謝辞

博士論文の執筆によりやく終止符を打つことができました。論文のテーマについての紆余曲折、日本語学校非常勤講師としての仕事、体調不良などもあり、自分の力不足を痛感し、何度もあきらめようと思い、その度に応援してくれる方々の励ましに支えられ、多くの方々のご協力とご支援、そしてご指導のおかげでここまで辿り着くことができました。自分1人の力だけでは到底ここまで来ることはできなかったと思います。

今回の調査をさせていただいた、私の現在の勤務校でもある日本語学校の理事長をはじめ、校長先生、そしてインタビューやアンケートに協力して下さった講師の先生方には、厚くお礼申し上げます。日本語学校の非常勤講師をテーマにしようと考えたのも、現勤務校での教師経験があったからこそのことでした。中でも、事例として紹介させていただいた3名のベテラン教師の方々には、度重なる質問にも快く応じてくださいました。どんなに感謝してもしきれるものではありません。本当にありがとうございました。

指導教官の宮城徹先生には、前期課程入学当初から、フィールドワークや質的研究、異文化理解といった日本語教育分野の中でも一味違う考え方をご教授いただき、後期課程進学後は、論文のテーマ設定や執筆にあたり、なかなか先生のご期待に沿えることができず、大変苦労をおかけしました。にも関わらず、最後まで根気よく指導して下さったこと、感謝いたします。

藤森弘子先生には、修士論文に続いて今回も副指導を担当していただきました。前期課程での教材研究やご紹介いただいたベトナムの大学での日本語教師経験は、今の私の土台となっていると思います。お忙しい中、博士論文についても貴重なアドバイスを頂き、ありがとうございました。

早津恵美子先生には、後期課程に入学してから副指導をお願いし、先生のお人柄に触れ、論文執筆にあたっては、途中執筆を断念しようかとも考える中、叱咤激励をしてくださいました。厳しくも優しい言葉をかけてくださる先生には、感謝とともに尊敬申し上げたいと思います。

前期課程入学後の授業で初めてお会いした文野峯子先生には、修士論文はもちろん、博士論文執筆にあたっては、大変多くのアドバイスと励ましの言葉を頂きました。論文のテーマや大学院での研究にとどまらず、先生の豊富な人生経験を聞かせていただけたことは、日本語教師の端くれにいる私にとって、この上なく貴重なものだったと思います。

そして、社会人生活を辞めての大学院への入学、博士後期課程への進学を決めた時には何も言わず、ただ後押しをしてくれ、博士論文執筆中の困難な時期にも変わらず味方でいてくれると、応援すると言いつけてくれた私の母には心から「ありがとう」と言いたいと思います。経済的に苦しかった中でも、娘たちには大学に行かせてやりたいと自分のことはいつも後回しにしていました。今回の学位取得を一番喜んでくれているのも母だと思います。

論文執筆にあたっては、様々な面で、励まし、支えて下さった大学院時代の友人や日本語学校の同僚の先生方、他にも多くの方がいます。一人一人お名前をあげることはできませんが、この場を借りて感謝の意を表したいと思います。

2019年9月 畠山浩子